جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم الإدارة التربوية وأصول التربية

# الأنماط القيادية لدى مديري المدارس في مديرية تربية قصبة إربد وفقا لنموذج جولمان من وجهة نظر المعلمين

# The Principals' Leadership Styles According to Goleman's Model of Leadership at Irbid First Directorate Schools as Perceived by the Teachers

إعداد

**اميرة مسعود مصطفى**

إشراف

**الدكتور محمد صالح بني هاني**

حقل التخصص- إدارة تربوية

**2014**

# الأنماط القيادية لدى مديري المدارس في مديرية تربية قصبة إربد وفقا لنموذج جولمان من وجهة نظر المعلمين

إعداد

أميرة مسعود مصطفى

بكالوريوس علوم حياتية تطبيقية، جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، 1999م.

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية في جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

محمد صالح بني هاني.............................................مشرفاً

أستاذ مساعد في الإدارة التربوية، جامعة اليرموك

كايد محمد سلامة.............................................عضواً

أستاذ مشارك في الإدارة التربوية، جامعة اليرموك

عبد الناصر ذياب الجراح.............................................عضواً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة

2014/1/12م

## الإهداء

إلى من لا زالت تغمرني برعايتها وطيب دعائها... أمي

إلى والدي الذي علمني معنى الطموح...

حفظهما الله وأطال في عمرهما

إلى إخوتي وأخواتي قرة عيني ورفقاء دربي...

إلى زوجي الذي بدعمه وبسمته أنار حياتي...

أميرة

## *Dedication*

*To the one who always blessed me with her prayers, and never ceased looking after me,*

*my mother...*

*To my father who taught me to shoot for the stars...*

*To my brothers and sisters; my best friends and life companions...*

*And to my husband, whose support and smile lit my life to carry on...*

*May Allah bless you all, and keep you safe.*

*Ameera*

# شكر وتقدير

يارب أحمدك لا أحصي ثناءً عليك، لك الحمد عدد نعمك وآلائك، وعدد خلقك ورضا نفسك وزنة عرشك ومداد كلماتك.

بعد الحمد ولله صاحب الفضل والمنة، والصلاة والسلام على رسوله الهادي.

أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان لأستاذي الفاضل الدكتور محمد بني هاني الذي أشرف على هذه الرسالة، وقدم لي النصح والعون والتوجيه لإنجازها، والذي طالما كان شغفه بالمعرفة والبحث مصدر إلهام لي ودافعاً لتعلم المزيد خلال سنين دراستي للماجستير، لكل ذلك كلي امتنان.

كما أتقدم بالشكر للأستاذين الفاضلين عضوي لجنة المناقشة؛ الدكتور كايد سلامة، والدكتور عبد الناصر الجراح الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الرسالة، وتقديم النصح والإرشاد.

وختاماً أشكر كل من قدم لي العون والمساعدة لإنجاز هذه الرسالة.

الباحثة

أميرة مسعود مصطفى

# فهرس المحتويات

| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| المدارس الحكومية والخاصة ................................................................ | 19 |
| ثانيا: الدراسات السابقة ................................................................ | 21 |
| تعقيب على الدراسات السابقة ................................................................ | 29 |
| **الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات** | 31 |
| منهجية الدراسة ................................................................ | 31 |
| مجتمع الدراسة ................................................................ | 31 |
| عينة الدراسة ................................................................ | 31 |
| أداة الدراسة ................................................................ | 33 |
| صدق أداة الدراسة ................................................................ | 34 |
| ثبات الأداة ................................................................ | 35 |
| تصحيح أداة الدراسة ................................................................ | 36 |
| إجراءات الدراسة ................................................................ | 37 |
| متغيرات الدراسة ................................................................ | 38 |
| المعالجة الإحصائية ................................................................ | 39 |
| **الفصل الرابع: عرض النتائج** | 40 |
| عرض نتائج السؤال الأول ................................................................ | 40 |
| عرض نتائج السؤال الثاني ................................................................ | 48 |
| **الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات** | 57 |
| مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ................................................................ | 57 |
| مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ................................................................ | 60 |

| الموضوع | الصفحة |
| --- | --- |

# فهرس الجداول

# فهرس الملاحق

# الملخص

**مصطفى، أميرة مسعود. الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد- وفق نموذج جولمان- من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 2014.**

**(المشرف: د. محمد بني هاني)**

هدفت الدراسة التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين، وذلك اعتماداً على تصنيف جولمان للأنماط القيادية، الذي اعتمد بدوره في هذا التصنيف على نظرية الذكاء العاطفي. كذلك هدفت الدراسة الكشف عن أثر متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، نوع المدرسة) في الأنماط القيادية السائدة. لأغراض الدراسة تم بناء استبانة لاستقصاء الأنماط القيادية السائدة، مكونة من (34) فقرة موزعة على ستة مجالات تمثل الأنماط القيادية الستة بناءً على وصف جولمان لكل من تلك الأنماط؛ وهي: النمط الموثوق ، والنمط المدرب، والنمط التواصلي، والنمط الديمقراطي، والنمط الضابط، وأخيراً النمط ألقسري. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، حيث تألفت من (216) معلما ومعلمة من مدارس حكومية وخاصة في مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد.

وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية:

- أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في قصبة اربد هو النمط الموثوق من وجهة نظر المعلمين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي المتبع من قبل مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.05 ) بين آراء أفراد العينة حول كل من الأنماط (الموثوق، والمدرب، والتواصلي، والديمقراطي) المتبعة من قبل مديري المدارس يعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين الأقل خبرة.

- كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.05) بين آراء العينة حول أنماط جولمان الستة المتبعة من قبل مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير نوع المدرسة، وكانت الفروق لصالح المدارس الخاصة.

وبناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الدراسة بمجموعة من التوصيات، منها إجراء دراسة نوعية لنفس الموضوع ومقارنتها بتنائج الدراسة الحالية.

**كلمات مفتاحيه**: النمط القيادي، دانييل جولمان، الذكاء العاطفي، مديري المدارس، المعلمين في الأردن، قصبة إربد.

# الفصل الأول

## خلفية الدراسة وأهميتها

**المقدمة:**

تعد القيادة من أهم مقومات أية منظمة مهما كان نوعها أو حجمها، وفي أي مجال كانت الخدمة التي تقدمها. فالقيادة الناجحة هي العامل الذي يسير بالمنظمة نحو الإنتاج والتطوّر ورضى الأفراد في آن معاً.وقد أصبحت القيادة بوصفها مصطلحاً تستخدم بشكل واسع للتعبير عن الإدارة الفاعلة. ولا نبالغ إذا قلنا أن تأثير القيادة أصبح يتغلغل في جميع عناصر المنظمة، بل هو يحدد بنية تلك المنظمة وممارساتها، وبالتالي فإن القيادة تحدد أسلوب الأفراد وفهمهم للعمل المنظم،وما يترتّب عليه.

إنّ القيادة، كما يراها الباحث المعروف في مجال الذكاء العاطفي دانييل جولمان (Goleman, 1998) هي كفاءة تقتضي القدرة على إلهام الأفراد والجماعات وإرشادهم. ولكي يكون الشخص جديراً بالقيادة عليه أن يتمكن من إثارة حماس الآخرين باتجاه رؤية واضحة ومهمة مشتركة، وقد يتصدر للقيادة عند الحاجة بغض النظر عن منصبه. ولا بد للقائد أن يمتلك القدرة على توجيه أداء الآخرين دون أن يعفيهم من المسؤولية، كما أنه يقودهم بالقدوة.

إنّ مفهوم القيادة وممارستها، بأنماطها وأساليبها المختلفة، هو من الأهمية بمكان، بحيث أنه أصبح يعدّ غياب القيادة عن المنظمة إلغاءً لوجودها من الأساس. وقد بات واضحاً- من خلال الكم الهائل من الأبحاث والدراسات التي تناولت هذا المفهوم- الدور الحيوي الذي تؤديه القيادة في المنظمات وانعكاساتها على المجتمع بشتى مجالاته. والمؤسسات التربوية هي إحدى أنواع تلك المنظمات- من أمثلتها المدارس والمعاهد والجامعات والكليات- وأي من هذه المؤسسات لابد لها من

هيكل إداري تقع على رأسه الإدارة التربوية، التي تعمل على قيادة المؤسسة التربوية لتحقيق أهداف محددة، تدخل، كذلك، في صلب بنية المؤسسة. ولما كانت المؤسسات التربوية هي التي تقوم على إعداد الأجيال الناشئة وبنائها، وبالتالي بناء المجتمع وقادته، لذا كان ثمة حاجة لقيادات واعية تستطيع المضي بتلك المؤسسات نحو تحقيق أهدافها على الوجه الأمثل.

يتصف مديرو المدارس باتباعهم لأنماط قيادية مختلفة في إداراتهم لمدارسهم. وهذه الأنماط تتراوح في التصنيفات الأكثر شيوعاً بين النمط الديمقراطي، والنمط الترسلي، والنمط الأتوقراطي. كما ظهرت اتجاهات حديثة أخرى في القيادة، منها ما ذكره السكارنة (2010)مثلاً من أنماط القيادة، وهي: القيادة الكاريزمية والقيادة الترسلية، والقيادة التبادلية، والقيادة التحويلية، وقد عدّ هذه النماذج امتداداً للمدخل الموقفي في القيادة، أي أن القائد قد يتمثل أكثر من نمط من هذه الأنماط حسب ما يقتضيه الموقف الذي يتعامل معه. وقد ربطت عدة من الدراسات ( انظر على سبيل المثال، السعود، 2009؛ محافظة وحداد،2010؛ المناعمة، 2005) النمط القيادي لمدير المدرسة بالولاء التنظيمي للعاملين في المدرسة من معلمين وغيرهم، وأخرى ربطته بالرضى الوظيفي للمعلمين، وبعضها قام بدراسة أثره على تطوير العملية التعليمية. ووجد الباحثون في تلك الدراسات أن النمط القيادي له أثر واضح على العاملين في المدارس خاصة المعلمين، وبالتالي على العملية التعليمية.

أما هذه الدراسة فتهدف لاستقصاء الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، الحكومية والخاصة، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في تلك المدارس. وقد اعتمدت الباحثة التصنيف الذي اقترحه جولمان (Goleman, 2000)، والمكوّن من ستة أنماط قيادية نموذجاً، وهي كالآتي: الموثوق (Authoritative)، والمدرب (Coaching)، والتواصلي (Affiliative)، والديمقراطي (Democratic)، والضابط (Pacesetting)، والقسري (Coercive). وما يميز تصنيف جولمان هو اعتماد هذا التصنيف على نظرية الذكاء العاطفي، التي

قدمها في كتابه الذي يحمل الاسم نفسه (Emotional Intelligence) (Goleman, 1995). وقد عرّف الذكاء العاطفي بأنه القدرة على التعرّف على مشاعرنا الخاصة ومشاعر الآخرين، وتمييزها، والقدرة على التعامل معها بإيجابية، وعلى تحفيز أنفسنا، وعلى إدارة العواطف في أنفسنا، وفي علاقاتنا بشكل فعّال. وهو يصف قدرات مختلفة- لكنها مكملة- للذكاء "الأكاديمي"؛ تلك القدرات المعرفية البحتة، والتي تقاس بمقياس الذكاء المعرفي (IQ) (Goleman, 1998). وبالنظر لمفهوم الذكاء العاطفي، نجد أنه يتضمن قدرات ومهارات ضرورية وأساسية لنجاح القائد في إدارته للمنظمة وللعاملين على حدّ سواء، إضافة لأهمية تحلي العاملين بتلك المهارات التي يمكن لأي فرد اكتسابها عن طريق التدريب. ويرى جولمان أن الأنماط القيادية الأربعة: الموثوق، والمدرب، والتواصلي، والديمقراطي، لها أثر إيجابي في الغالب على جوّ العمل. أما النمطان الباقيان وهما: النمط الضابط والنمط القسري، فأثرهما سلبي على جوّ العمل، وخاصة عند المبالغة في تطبيقهما. كما أوضح جولمان في كتاباته أن لكل نمط الوقت والمكان المناسب لتطبيقه اعتماداً على عوامل منها: مهارة الأفراد وسلوكهم، ونوع المهمة المطلوب إنجازها، وبيئة العمل، والظروف التي تمرّ بها المنظمة.

ومن هنا اهتمت هذه الدراسة بتقصّي الأنماط القيادية السائدة، والنمطالقيادي الأكثر تطبيقاً، لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة لما لهذه الأنماط من أثر بالغ على بيئة العمل في المدارس، الأمر الذي يؤثر، بالتالي، على أداء المعلمين والتزامهم نحو مهنتهم والمساهمة الأكبر في نجاح المدرسة ككل في القيام بمهامها وواجباتها. وبالتحديد فقد سعت الدراسة لمعرفة النمط القيادي في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد- حسب تصنيف جولمان- من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغيرات: جنس المعلم، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة (حكومية أو خاصة).

**مشكلة الدراسة:**

على الرغم من الانفتاح الكبير على المعرفة، وانتشار الحديث عن أساليب التواصل الفعّال في بيئة العمل، أياً كان نوعها، وعلى الرغم من الجهود المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن لإعداد المديرين، وتطوير مهاراتهم الإدارية، وتطوير أدائهم العملي، وأسلوب إدارتهم لبيئة العمل التربوية، إلا أن الباحثة- ومن خلال عملها في التعليم بالإضافة لدراسة سابقة لها ( مصطفى وبني هاني، 2014). قابلت من خلالها العديد من المديرين والمعلمين- لاحظت وجود فرق واسع بين تقييم المديرين لأدائهم، وبين نظرة المعلمين وتقييمهم لذلك الأداء. كما لاحظت في عدد من المدارس أن المعلمين يبدون انتقادات لأسلوب المدير في قيادة المدرسة.ولما كان المدير الذكي عاطفياً يستطيع توقّع ردود أفعال العاملين، وإدارتها، والتأثير عليها، وتوجيهها بالاتجاه الصحيح، ويتمتع بالقدرة على إدارة الانطباعات والأفعال من خلال خلق جوّ من الثقة والاحترام المتبادل، وتنمية قنوات الاتصال الفعّالة بينه وبين المعلمين (حسين وحسين، 2006)، لذا فقد رأت الباحثة أن الفرق بين إدراك المدير لأدائه وقيادته، وإدراك المعلمين لأداء المدير قد يعزى لوجود خلل في إدارة المدير للمعلمين، أولقصور في التواصل بينه وبين المعلمين. ومن هنا تتمثل مشكلة الدراسة الحاليةّ في التعرّف إلى النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في إربد-تبعاً لتصنيف جولمان المبني على نظرية الذكاء العاطفي في القيادة- وذلك من وجهة نظر المعلمين. إنّ التعرّف على النمط القيادي المتبع في القطاع التربوي من قبل مديري المدارس، يساعد على فهم واقع المدارس، وبالتالي العمل على إجراء تطويرات تربوية فاعلة على القطاع التربوي.ونظراً للاهتمام المتنامي بتوظيف الذكاء العاطفي، فقد أصبح ثمة حاجة لمعرفة ما إذا كان هذا النوع من الذكاء مفعّل من قبل المديرين في البيئة التربوية، وفتح المجال أمام القادة التربويين لتعريف العاملين في القطاع التربوي بهذا المفهوم، والتأكيد على أهمية تطبيقه.

**أسئلة الدراسة:**

- ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد- من بين أنماط جولمان الستة- من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.05) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغيرات جنس المعلم، ومؤهله العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ونوع المدرسة؟

**أهمية الدراسة:**

تعاني المدارس من تحديات كثيرة تفرضها صعوبة الحياة المعاصرة، مما يؤدي إلى الحاجة الماسة لوجود قادة تربويين يمتازون بالذكاء العاطفي. ويأتي اهتمام هذه الدراسة بالقطاع التربوي كونه القطاع الأكثر تأثيراً على ثقافة المجتمع وأدائه وإنتاجية أفراده. وعلى الرغم من كثرة الأبحاث التي تتحدث عن الأنماط القيادية، إلا أنّ الأبحاث التي تناولت تصنيف النمط القيادي لمدير المدرسة كقائد من زاوية الذكاء العاطفي، تظل قليلة جداً. فهذا النمط من القيادة الذي يقوم على فكرة مؤداها أن نجاح الفرد في الحياة الاجتماعية أو المهنية لا يتوقف على ما يوجد لديه من ذكاء معرفي فقط، بل يعتمد على الجهد الذي يبذله الفرد في عمله (Gladwell, 2008)، وعلى ما يمتلكه الفرد من مهارات انفعالية واجتماعية اصطلح على تسميتها بالذكاء العاطفي (Goleman, 1995). بالإضافة لاهتمام الدراسة بالمقارنة بين النمط القيادي المتبع من قبل المديرين في مدارس القطاع الحكومي ونظيراتها في القطاع الخاص.

بالتالي تكمن أهمية هذه الدراسة في استقصاء الأنماط القيادية السائدة من بين الأنماط الستة التي وضعها جولمان، لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية قصبة إربد من

وجهة نظر المعلمين، وربط الأداء الإداري للمديرين بمفهوم الذكاء العاطفي الذي يتضمن فهم المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين، والتعامل معها بإيجابية، والقدرة على تحفيز الذات وإدارة العلاقة مع الآخرين بفعالية. بالتالي فالنمط القيادي بهذا المفهوم له أثر كبير على أداء العاملين في المدارس وعلى تنظيم وإدارة العملية التعليمية في المنطقة. كما تبحث الدراسة فيما إذا كان هناك اختلاف في الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس تبعاً لمتغيرات ( الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، ونوع المدرسة).

**أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد من وجهة نظر معلميها.
- الكشف عن وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية في النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد،تبعاً لاختلاف جنس المعلم، والمؤهل العلمي لديه، وخبرته، ونوع المدرسة التي يعمل بها؛ حكومية أم خاصة.

**التعريفات الإجرائية والاصطلاحية:**

اعتمدت الباحثة، لغايات الدراسة، التعريفات الاصطلاحية التي أوردها جولمان وبوياتزس وماكي (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002) في كتابهم "أنماطاً ستة في القيادة"، كتعريفات إجرائية للدراسة، وهي كما يلي:

- النمط الموثوق/ صاحب الرؤية (Authoritative/Visionary): القائد يوجه المرؤوسين نحو رؤية ما؛ ( تعال معي!). القائد في هذا النمط يحرك الأفراد باتجاه رؤية مشتركة،

يخبرهم إلى أين يتجهون- لا كيف يصلون هناك- لذا يحفزهم ليناضلوا قدماً. يتشاركون المعلومات بانفتاح، لذا يعطيهم القائد قوة المعرفة.

- النمط المدرب (Coaching): القائد يطوّر الأفراد للمستقبل؛ ( جرب هذا!). القائد المدرب هو من يربط الرغبات بأهداف المنظمة. يقيم حوارات طويلة تمتد لأبعد من شؤون العمل، يساعد الأفراد على إيجاد مواطن القوة والضعف، ويربطها بطموحات الوظيفة والمبادرات الفاعلة. هذا القائد جيد في تفويض المهام التي تتسم بالتحدي، يظهر إيماناً بالآخرين الأمر الذي يقودهم للولاء له بدرجة عالية.

- النمط التواصلي (Affiliative): القائد يصنع جوّاً من التناغم ويبني روابط من المشاعر بين المرؤوسين؛ (الأفراد أولا). القائد التواصلي يصنع الروابط بين الأفراد، وبالتالي الانسجام في المنظمة. هو نمط متعاون إلى حدّ كبير، وقد يركز على الحاجات النفسية للعاملين على حساب حاجات العمل.

- النمط الديمقراطي (Democratic): القائد يصوغ الإجماع عن طريق المشاركة؛ (ما رأيك؟). القائد الديمقراطي يعمل على تثمين المساهمات والالتزام من خلال المشاركة والاستماع للأنباء السيئة والجيدة على حدّ سواء.

- النمط الضابط (Pacesetting): القائد يحدد معايير عالية للأداء؛ ( افعل كما أفعل، الآن!). القائد الضابط يضع التحديات والأهداف المثيرة للأفراد، متوقعاً الامتياز بالأداء وغالباً ما يتمثل ذلك بنفسه. ينتبه هذا القائد لأصحاب الأداء الضعيف، ويطلب الأفضل منهم، وعند الضرورة يقوم بالعمل بنفسه لينقذ الموقف. لا يميل لتقديم التوجيهات، فهو يتوقع أن يعرف الأفراد ما عليهم بأنفسهم. يحصل القائد في هذا النمط على نتائج على المدى القصير، لكن على المدى الطويل يدفع بالعاملين للإرهاق والانحدار.

- النمط القسري/ الآمر (Coercive/ Commanding): القائد يطلب إذعان المرؤسين له؛ (افعل ما أقوله!). هو القائد الذي يهون المخاوف، ويعطي توجيهات واضحة بمساعدة مكانته وسلطته القوية. يأمر ويتوقع خضوع كامل ( لا يحتاج ولا يطلب موافقة التابعين). يحتاج هذا النمط إلى السيطرة على عواطفه لينجح، ويمكن أن يبدو بارد المشاعر،وبعيداً اجتماعياً.

**حدود الدراسة**

يعتمد مدى تعميم نتائج الدراسة على الحدود الآتية:

- اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة وحيدة لجمع البيانات، وتلك الأداة تعتمد على مدى موضوعية المفحوصين في الإجابة عن أسئلة الاستبانة.

اقتصرت حدود الدراسة الزمنية على السنة الدراسية 2014- 2015.

# الفصل الثاني

## الأدب النظري والدراسات السابقة

تضمن هذا الفصل جزأين؛ تناول الجزء الأول الأدب النظري للدراسة، حيث احتوى على تعريف بالنمط القيادي بشكل عام، ثم تمّ التطرّق إلى التعريف بنموذج جولمان في تصنيف القيادة تحديداً، تلاه عرض لبعض نظريات تصنيف الأنماط القيادية، ثم شرح الفرق بين المدير والقائد، والمقارنة بين المدارس الحكومية والخاصة. أما الجزء الآخر، فتناول الدراسات السابقة المتعلقة بالبحث في الأنماط القيادية في المدارس والمؤسسات بشكل عام، والتي ترتبط بموضوع هذه الدراسة.

### أولا: الأدب النظري:

**النمط القيادي ومفهومه**

يُعرّف النمط القيادي بأنه " منحى إداري يغلب على الرئيس اتباعه في مختلف ممارساته وسلوكياته مع المرؤوسين، وهو يمثل إستراتيجية شبه دائمة لسلوكه معهم" (عربيات، 2012، ص.709). وعلى الرغم من أنّ كل شخص يمتلك نمطاً قيادياً أو إدارياً معيناً، إلا أن هذا النمط يمكن أن يكون فعالاً في مكان أو بيئة ما، ولا يكون فعالاً في مكان آخر. على سبيل المثال يروي سبايسر (Spicer, 2014) في مقال له قصة لأحد المديرين التنفيذيين في إحدى الشركات الرائدة في مجال الاتصالات، بأنه كان ينتهج أسلوب الضبط العسكري لضمان تسليم المشاريع الصعبة في أوقاتها، وهي السمعة التي انتشرت بسرعة في الشركة. وعندما تمّ إيفاده لعمل تغيير إيجابي في قسم البحث واالتطوير الذي كان يعاني من انخفاض في الأداء، حاول المدير أن يطبق أساليبه الضابطة العسكرية، إلا أنه بدلاً من أن يجعل الموظفين أكثر إنتاجاً، وجد أنهم أصبحوا أقل تركيزاً على

مهامهم، وأكثر اهتماماً بمساءلة أوامره. في النهاية لم يستطع أن يقدم النتائج التي توقعها مديرو الشركة، وذلك الأسلوب القيادي (النمط)الذي ساعده للنجاح في وظيفته أصبح عائقاً في طريقه.

يرى سبايسر أن قصة ذلك المدير مألوفة بين العديد من الإداريين ذوي الكفاءة العالية. فهؤلاء الإداريون يطورون منحىً معيناً في الإدارة في بداية حياتهم العملية، وقد يمنحهم ذلك الأسلوب النجاح لسنوات. ولكن يفاجأ المدير منهم في أحد الأيام، بأن ذلك الأسلوب نفسه في القيادة الذي خدمه لمدة طويلةقد أصبح عبئاً، وغالباً ما يؤدي إلى اصطدامهم بحائط المهنة؛ فلا يعود من الممكن التقدم أكثر بمهنتهم وباستخدام الأسلوب نفسه.

ويرى سبايسر أن أهم ما على المديرين فعله هو إدراك ميولهم الإدارية التي تكمن في طبيعتهم. ويورد أنه في بحث قامت به (مدرسة كاس لإدارة الأعمال) (Cass Business School) أظهرت نتائجه أن المديرين يعتمدون على تشبيه أو صورة مستعارة لنمط قيادي في أذهانهم، يستخدمونها لمقارنة القيادة بشيء مألوف لديهم، ومن تلك الصور:

- الآمر العسكري: يعطي التعليمات، ويعاقب، وأحياناً يحارب بجانب جنوده.
- الرفيق المقرب: يخلق بيئة عمل ودودة، ويجعل الأفراد يشعرون أنهم في بيتهم أثناء العمل.
- المعالج: يساعد الأفراد على التطوّر، والنمو، ويغذي قدراتهم الكامنة.
- المتنمر: يهدد الأفراد، ويشجع الإحساس بالخوف.
- القديس: ما يشبه الرمز الديني؛ الذي يلهم ويغير تابعيه.
- الإنسان نصف الآلي: يؤدي عمله على مستوى يفوق القدرات العادية.

ويطرح سبايسر أن المدير قد يتساءل: أي من هذه الصور من المناسب أن ينتهجه في القيادة؟ ويرى أن المديرين الذين يصطدمون في مسيرتهم بحائط المهنة يعانون من ضعف في فهم أفكارهم

الكامنة حول القيادة. كما يجدون أنه من الصعب التمييز أن ثمة طرقاًمتعددةً للقيادة، وأن أسلوبهم هو واحد من ضمن أساليب عدة.

يضع سبايسر في مقاله تساؤلاً آخر على المديرين طرحه على أنفسهم؛ ألا وهو كيف يرى المرؤوسون أنفسهم؟ ووجدت الدراسة- التي قامت بها مدرسة كاس لإدارة الأعمال- أن هناك، أيضاً، ست صور يستخدمها المرؤوسون في المقابل لفهم علاقاتهم مع مديريهم، وهي:

- الجندي: يرى دوره فقط كمنفذ للأوامر.
- الصديق: ينمي علاقة طيبة مع مديره.
- المريض: يشارك مشاعره الداخلية مع مديره.
- الضحية: يتصور دوره فقط بأن يتلقى العقاب.
- المؤمن: هذا الشخص يسعى لإيجاد معنىً أعمق، وتجربة تفوق نطاق الخبرة العادية.
- الإنسان غير الكامل: يرى نفسه غير قادر على مجاراة معايير المدير التي تفوق مستوى البشر.

ويصل سبايسر إلى سؤال ثالث لابد أن يتبادر للمديرين، وهو: هل يتناسب النمط القيادي الذي ينتهجونه مع تلك الصورة المرسومة في أذهان المرؤوسين عن أنفسهم؟ ويجيب أنه في الغالب إذا كان المديرون يواجهون مشاكل في عملهم، فذلك بسبب عدم التوافق بين نهجهم في القيادة وبين ما يبحث عنه التابعون. والسؤال الأخير الذي يطرحه على القادة هو: كيف تفهم الشركة نفسها ضمنياً؟ إحدى الطرق لمعرفة ذلك هو التفكير بالصور التي تستخدم باستمرار على لسان العاملين في الشركة. فعلى سبيل المثال في إحدى الشركات تستخدم الصورة العسكرية في النقاشات اليومية، فهم يرون أنفسهم "كجيش احتلال"، هذا يميل لافتراض أن تلك المنظمة ترى نفسها منظمة

عسكرية، في هذه الحالة من المرجح أن يرقى الأشخاص الذين يرون أنفسهم آمرين عسكريين أو جنوداً. إنما ذلك قد يصبح خادعاً في حال قررت الشركة أن تغير هويتها، عندها قد تبدأ في البحث عن قادة وتابعين لديهم منظور مختلف.

في النهاية يرى سبايسر أنه بالتركيز على كيف يرى القادة أنفسهم، وكيف يرى التابعون أنفسهم، وكيف ترى المنظمة نفسها، يستطيع القادة التعرف على مواطن التلاقي والتناقض بين هذه الرؤى، والقائد الذكي يحتاج ليس فقط لتوسيع مجال الصور القيادية التي يعتمد عليها، إنما لربط نهجه القيادي مع نهج التابعين، ونهج المنظمة، والطريقة لعمل ذلك هي بطرح بعض الأسئلة الصعبة على نفسه.

**نموذج جولمان في الأنماط القيادية:**

من خلال تركيزه على أهمية الذكاء العاطفي لدى القائد طرح جولمان في عدة كتب ومقالات، تصنيفاً للأنماط التي يتمثلها القائد، منها ما ذكره عن تأثيره على بيئة العمل، كما في الكتاب الذي اشترك في تأليفه مع كيرنيس (Cherniss & Goleman, 2001) بعنوان "بيئة العمل الذكية عاطفيا" (Emotionally Intelligent Workplace)، فقسم الكاتبان الأنماط القيادية إلى ستة أنماط، أربعة منها لها أثر إيجابي على بيئة العمل، وهي: النمط المدرب، والنمط التواصلي، والنمط الديمقراطي، والنمط صاحب الرؤية أو الموثوق. في حين اعتبرأن للنمطين الأخيرين أثراً سلبياً عند المبالغة في تطبيق أي منهما، وهما النمط القسري الآمر، والنمط الضابط.

ومن الباحثين الذين تناولوا الأنماط القيادية التي وضعها جولمان بالتوضيح والشرح، تذكر الباحثة هنا ما كتبه فولان (Fullan, 2001) عن تلك الأنماط الستة، ونقاشه وتوضيحه لكل منها كما يلي:

- النمط الموثوق (Authoritative): القائد يوجّه المرؤوسين نحو رؤية ما، ويمكن الرمز لهذا النمط بقول القائد: " تعال معي! "

- النمط المدرب (Coaching): القائد يطوّر ويدرّب الأفراد للمستقبل، ويمكن الرمز لهذا النمط بقول القائد للمرؤوس: " جرب هذا! "

- النمط التواصلي (Affiliative): القائد يصنع جوّاً من التناغم ويبني روابط من المشاعر بين المرؤوسين، ويمكن الرمز لهذا النمط بإشارة القائد بأن: "الأفراد أولاً "

- النمط الديمقراطي (Democratic): القائد يصوغ الإجماع عن طريق المشاركة، ويمكن الرمز لهذا النمط بسؤال القائد للمرؤوس: " ما رأيك؟ "

- النمط الضابط (Pacesetting): القائد يحدد معايير عالية للأداء، ويمكن الرمز لهذا النمط بقول القائد: " افعل كما أفعل، الآن! "

- النمط القسري (Coercive): القائد يطلب إذعان المرؤوسين له، ويمكن الرمز لهذا النمط بقول القائد: " افعل ما أقوله! "

ويفسر فولان (Fullan, 2001) التأثير السلبي للنمطين القسري على الأفراد، وبالتالي على الأداء، بأنه في حالة النمط القيادي القسري يستاء الأفراد ويقاومون الإدارة، أما في حالة النمط الضابط يصبح الأفراد في حالة من الضغط والقهر بسبب مطالب المدير وسعيه نحو التميز، وتنخفض لديهم الروح المعنوية، والنقاط الأساسية للعمل تكون واضحة في ذهن المدير، لكنها قد تكون غير موضحة للعاملين، فيتوقع المدير في النمط الضابط أن يدرك الأفراد ما يريد بأنفسهم. القائد في هذا النمط عليه أن يتعلّم الفرق بين المنافسة في سباق التغيير، وبين تطوير القدرة والالتزام لحل المشكلات المعقدة. كما أورد فولان (Fullan, 2001) مزيداً من التوضيح للأنماط الستة ضمن نقاط محددة توضح كل منها ما يجب على القائد الناجح أن يركز عليه، وتضع من الأفكار والأسس

التي من المهم أن تبقى في عين الاعتبار لدى القائد للوصول لأفضل النتائج. كما يشير كذلك للمشكلات التي قد تواجهه في تأديته لمهامه القيادية، وكيفية الوصول للحلول والاستراتيجيات الأفضل للتعامل مع هذه المشكلات.

وتشير الكاتبة بينيكاسا (Benincasa, 2012) في مقال بعنوان " الأنماط القيادية الستة ومتى يجب استخدامها "، إلى دراسة جولمان (Goleman, 2000) التي حملت عنوان " القيادة التي تؤدي إلى نتائج" (Leadership That Gets Results) من جامعة هارفارد. حيث أتمّ جولمان- كما يشير المقال- مع زملائه دراسة استغرقت ثلاث سنوات على أكثر من (3000) من المديرين متوسطي المستوى. هدفت الدراسة إلى الكشف عن سلوكيات محددة في القيادة، وتحديد أثرها على جو العمل، وكذلك معرفة أثر كل نمط على عائد الربح في المؤسسة. ووجدت الدراسة أن النمط الذي ينتهجه المدير مسؤول عن 30% من عائدات ربح المؤسسة، وهو أمر أكبر من إمكانية تجاهله. ويشير المقال أن جولمان كشف عن أنماط ستة للقادة في تلك الدراسة؛ وهي الأنماط التي اعتمدتها الدراسة الحالية والموضحة سابقاً.

**الأنماط القيادية**

يعدّ نموذج جولمان واحداً من عدة تصنيفات تناولت الأنماط القيادية، وبعد أن تمّ تناول نموذج جولمان بالتوضيح، ترى الباحثة أن من الأهمية التطرق لتصنيفات أخرى للأنماط القيادية. فقد شغلت ظاهرة القيادة معظم المهتمين بمجال الإدارة، وكان من الطبيعي أن يصدر حولها العديد من الكتابات والآراء والبحوث، وكذلك تصنيفها إلى أنماط أو أساليب قيادية، وتوضيح سمات ومجالات استخدام تلك الأنماط. نذكر هنا مقال لبلانكن (Blanken, 2013) تناول موضوع الأنماط القيادية، وهو بعنوان " ثمانية أنماط قيادية شائعة "، يوضح فيه أنهُ منْ يقود بشكل جيد لن يعتمد على نمط قيادي واحد فقط، بل سيدمج ويجمع ما بين عدة أنماط لربط أعضاء الفريق وتحقيق الأهداف. ويورد

بلانكن أنماطاً قياديةً ثمانية، لكل منها الوقت والمكان المناسب. ويرى أن لا نمط قيادي جيد أو سيء، إنما كيفية استخدام القائد له هو ما يحدد النجاح أو الفشل. كما يشير أنه لا وجود لمن يوصف بأنه وُلد قائداً، وأن القيادة سمة مكتسبة، تبدأ مبكراً في المدرسة وساحات اللعب، حيث أن بعض الأطفال يطورون سمة أخذ زمام المسؤولية، كما أن آخرين يكتسبون الأصدقاء بسرعة، بينما البعض الآخر يكون سعيداً بمجرد وجوده في الفريق. ومع الوقت- بمساعدة التعليم والوظيفة وتجارب الحياة- تتشكل فلسفة القائد ونفسيته. وقد يجد القائد أن وصفته- في القيادة- لا تحقق النتائج كما كانت من قبل، حيث أن التحديات الجديدة تحتاج إلى مهارات قيادية جديدة، وسلوكيات، ووسائل اتصال. عندها يحين الوقت لترك النمط القيادي الذي تعلمه، ولإدراك محدداته، وتبني نمط قيادي يمكنه من أن يصبح القائد الذي يحتاج أن يكون.

ويشير بلانكن (Blanken, 2013) كذلك إلى ما نبه إليه لأول مرة لويس موبلي (Louis Mobley)- مديركلية IBM الإدارية في خمسينات وستينات القرن الماضي- من أن الإداريين عليهم أن يستفيقوا وينتبهوا للعوامل التي تغريهم بالراحة والركون، والتي اعتادوا العمل ضمنها، حتى يستطيعوا أن يستشعروا إمكانياتهم القيادية الحقيقية، وهو الدرس الذي ما زال حاضراً إلى الآن. ويشير لويس موبلي أن القيادة مبنية على الخبرة والعادة، وليس على الذكاء،معتبراً أن النجاح يأتي بنسبة 20% من المعرفة، و80% من السلوك. وبالنسبة إليه فإن اليقظة في القيادة تعني المسؤولية عن تأثير الشخص على الآخرين. ثم يقدم المقال شرحا للسلوكيات المرتبطة بكل نمط، ومتى يستخدم، وما تأثيره على الآخرين. والأنماط القيادية الثمانية هي: الكاريزمي (Charismatic)، المبتكر (Innovative)، المتحكم والمسيطر (Command and Control)، الترسلي (Laissez-Faire)، الضابط (Pace Setter)، الخادم (Servant)، الموقفي (Situational)، التحويلي (Transformational).

ويذكر حسين وحسين (2006) في معرض الحديث عن الأنماط القيادية التربوية، أنه على الرغم من وجود عدة تصنيفات للأنماط القيادية، إلا أنه في مجال القيادة التربوية يجب التأكيد على معيارين أساسيين في التصنيف وهما:

أولا: تصنيف القيادة على أساس أسلوب القائد في ممارسة عملية التأثير في المرؤوسين، وبناءً عليه صنفت أساليب القيادة إلى:

- القيادة الأوتوقراطية (Autocratic Leadership).
- القيادة الديمقراطية (Democratic Leadership).
- القيادة المنطلقة أو غير الموجهة أو الترسلية (Laissez Faire).

ثانياً: التصنيف على أساس النظرة للقيادة، حيث صنفت إلى:

- قيادة رسمية Formal Leadership.
- قيادة غير رسمية Informal Leadership.

ترى الباحثة مما سبق أن تصنيفات الأنماط القيادية تتعدد، ولكنها تركز على الأثر الذي يحدثه القائد على المرؤوسين بشكل أساسي، ومدى قدرة القائد على السير بفريقه لإنجاز المهام المطلوبة.

في الجزء القادم ستتطرق الباحثة للأدب النظري الذي يناقش الفرق بين المدير والقائد.

**الفرق بين المدير والقائد**

حول الفرق بين المدير والقائد يشير الطاير (2011) أن مفهوم الإدارة هو مفهوم حديث نسبياً بالمقارنة مع مفهوم القيادة، حيث يعدّ الكاتب أن البحث في موضوع القيادة والحديث عنها هو حديث قديم العهد. على أنه يصنف القيادة بأنها فرع من علم الإدارة. ويرى أن الإدارة تركز على عدة عمليات رئيسية وهي: التخطيط ، والتنظيم ، والتوجيه والإشراف، والرقابة. أما القيادة فتركز على

ثلاث عمليات هي: تحديد الاتجاه والرؤية، حشد القوى تحت تلك الرؤية، والتحفيز وشحذ الهمم. والقيادة من وجهة نظره تركز على العاطفة بينما الإدارة تركز على المنطق، حيث أن القيادة تهتم بالكليات؛ كاختيار العمل الصحيح، في حين تركز الإدارة اهتمامها على الجزئيات والتفاصيل؛ كاختيار الطريقة الصحيحة للعمل. ولكنهما يشتركان في تحديد الهدف وتوفير الجوّ المناسب لتحقيقه، ومن ثم التأكد من إنجاز المهام المطلوبة وفق المعايير والأسس الموضوعة (الطاير، 2011).

أما بينينكاسا (Benincasa, 2012)، فترى أن السير بالفريق من العادي إلى المميز يعني فهم الفرق بين الإدارة والقيادة. وتنقل عن الكاتب المعروف في مجال الإدارة بيتر دركر (PeterDrucker) مقولته الشهيرة: " إن الإدارة هي عمل الأمور بشكل صحيح، في حين القيادة هي عمل الأمور الصحيحة. "

وتؤكد بينينكاسا أن القيادة والإدارة لهما دوران مختلفان تماماً، على الرغم من استخدام المصطلحين لنفس المعنى بأوقات كثيرة، فتذكر أن الإداري هو مسهل لنجاح الفريق. حيث أنه يعمل على التأكد من أن الأفراد لديهم كل ما يحتاجون إليه ليكونوا منتجين وناجحين، وأن الإداريين هم أشخاص مدربون جيدا، ولديهم القدر القليل من العقبات في طريقهم الذي أُعدوا جيدا ليتقدموا فيه؛ فهم معروفون بالأداء المتميز، ومعدون لخوض التحديات. لكن القائد- وبشكل مغاير- يمكن أن يكون أى فرد في الفريق، على أن لديه ملكة خاصة؛ فهو يفكر بشكل إبداعي خارج المألوف ولديه أفكار عظيمة. وترى أن القائد لديه خبرة في مجال محدد من العمل أو المشروع، وهذه الخبرة تثبت فائدتها للإدارة والفريق معا. كما تشير بأن القائد يقود بناءً على نقاط القوة التي لديه، وليس اللقب أو المنصب.

وفي معرض إشارتها للأنماط القيادية اللازمة لإحداث التغيير، تذكر بينينكاسا أن الزملاء الجيدين لا يسمحوا فقط للقادة الآخرين بالظهور باستمرار بناءً على نقاط القوة لديهم، ولكن كذلك

يدركون أن القيادة يمكن،ويجب أن تكون موقفية اعتماداً على حاجات الفريق. ففي بعض الأحيان يحتاج الزميل للتعاطف، وفي أحيان أخرى إلى صاحب رؤية، أو مدرب من نمط جديد؛ أو شخص يقوده ويرشده خلال المسير. لذا يختار القائد النمط القيادي الذي يمارسه بدقة، وذلك بدراسة الشأن الذي يتعامل معه، والهدف النهائي، والأداة الأمثل لإنجاز العمل. وهذا ما يراه أيضا سبيسر (Spicer, 2014).

أما في ما يتعلق بالمقارنة بين الدور الإداري والدور القيادي لمدير المدرسة، نذكر ما أوردته تشل (n.d.Chell,) في ملخص لرسالة ماجستير بعنوان: "تعريف المديرين بالقيادة التعليمية." حيث ذكرت نمطين للقيادة وهما النمط التعليمي (Instructional Leadership) والنمط الإداري (Managerial Leadership). فقد أوضحت تشل نقلا عن ديبيفويس (Debevoise,1984) أن النمط التعليمي هو ذلك النمط الذي يشتمل على الأفعال التي يقوم بها القائد أو يفوضها لغيره لتعزيز النمو في عملية تعلم الطلاب. كما أشارت إلى أن مصطلح القيادة التعليمية يصف بوضوح الدور الأساسي للمدير في سعيه نحو التميز في العملية التعليمية. وللوصول لذلك لابد من توفر ما هو أكثر من مدير قوي وأفكار صلبة. وترى أنه على القائد التعليمي أن يكون ذلك الشخص الذي يضع نوعية التعليم الأولوية العليا للمدرسة، وأن يضع هذه الرؤية في وعي الآخرين. ثم تشير الباحثة فيما بعد أن مهام المدير هي إما إدارية (managerial) أو تعليمية (instructional)، والمدير الناجح هو من يجمع بين الدورين معا. أما مورثي (Moorthy) المشار إليه في رسالة تشل، فيرى أن وظائف المدير الإدارية تنقسم إلى ثلاث فئات: التخطيط، والتنظيم، والحث والتحكم. أما المهام التعليمية فتضم: المعتقدات، والقرارات، والاستراتيجيات، والوسائل التي يستخدمها المدير ليحقق فعالية العملية التعليمية في الصف.

كما ترى تشل أنه بينما يركز المدير الإداري على قيادة السفينة بسلاسة، فالمدير التعليمي يركز على عمليتي التعليم والتعلم معا. لكنها تستدرك أنه لا يمكن للمدير أن ينجح في القيادة التعليمية إذا لم يكن إدارياً جيداً، فالدوران غير منفصلين تماماً، إنما يكملان بعضهما بعضاً (Chell, n.d.).

وبعد استعراض الأدب النظري الذي تناول الفرق بين المدير والقائد، نجد أن هناك العديد من الفروق بين المفهومين، نستخلص منها أنه في حين تُعنى الإدارة بالجوانب التنفيذية وتسيير العمل، فالقيادة تتعلق بما هو أكبر من ذلك، وتتطلب من القائد أن يرتقي لمستوى أرفع يستطيع من خلاله أن يدرك الغايات البعيدة والأهداف الكبرى، على أن ذلك لا يعفيه من مسؤوليته عن الأمور التنفيذية، إنما عليه الجمع بين الاثنين.

**المدارس الحكومية والخاصة**

تناولت العديد من المقالات والدراسات المقارنة بين المدارس في القطاع الحكومي والخاص؛ إذ ثمة اختلاف بين القطاعين، فيما يتعلق بالسياق الوظيفي للمدير؛ من حيث استقلاله الوظيفي، ومدى وضوح الدور الذي يقوم به، ودرجة تعقيد وظيفته. ولهذه الاعتبارات كان نوع المدرسة هو أحد متغيرات الدراسة الحالية. فقد أورد مورنين (Murnane, 1984) أنه في ابريل من عام 1981 قام جيمس كولمان (Coleman)- في مؤتمر حضره 500 من التربويين والصحفيين- بعرض نتائج بحث أجراه مع زملاء آخرين حول مدارس الصفوف العليا في الولايات المتحدة، تتلخص نتائجه بأن المدارس الخاصة، سواء أكانت كاثوليكية أم غير كاثوليكية، هي أكثر فعالية من حيث اكتساب الطلاب للمهارات المعرفية من المدارس الحكومية.

أمّا آروم (Arum, 1996) وخلال حديثه حول موضوع النقاش المطروح منذ ثمانينات القرن الماضي في الولايات المتحدة عن أفضلية المدارس الخاصة على الحكومية، يورد أنه في الولايات والمناطق ذات القطاع الخاص الأكبر أظهر طلاب المدارس الحكومية تطوراً واضحاً في

الأداء مقارنة مع طلاب مدارس القطاع الخاص؛ أي أنه في المناطق التي تتميز بانتشار المدارس الخاصة وسيطرة القطاع الخاص على القطاع التربوي، حيث المدارس الخاصة التي تتميز بالمرافق المتطورة والمجهزة، والتي يرتادها نسبة كبيرة من طلاب المنطقة، في تلك الولايات تحديداً أبدى طلاب المدارس الحكومية تقدماً ملحوظاً. لكن الكاتب لا يعزو ذلك لتطور في الفعالية التنظيمية للقطاع الحكومي، إنما يرى أن ذلك التطور الذي وجد كان بسبب ازدياد دعم الحكومة للمدارس في تلك المناطق بالمصادر اللازمة، لتتمكن من منافسة مدارس القطاع الخاص. أي أن التطور كان نتيجة لدفع القطاع الخاص- المتطور في تلك المناطق- للقطاع الحكومي للمنافسة في اجتذاب الطلبة.

أما في واقع التعليم الحكومي والخاص في الأردن، فقد كتب عميش (2014) مقالاً أورد فيه ملاحظاته حول التعليم الحكومي والخاص في الأردن. رأى عميش أن التعليم الخاص في الأردن قد خطا خطوات رائدة، وازداد عدد المدارس الخاصة وعدد المعلمين والمعلمات وعدد الطلبة فيه. وأشار أن هناك تحسناً على مستوى أداء التعليم بشكل عام، إلا أنه نوّه إلى ارتفاع رسوم المدارس الخاصة بشكل ملحوظ ومتسارع، وهي إحدى الشكاوى التي لمسها عند بعض الأهالي، إضافة إلى سوء المرافق الصحية في بعض المدارس الخاصة، وعدم ملاءمة بعض المدارس للطلبة وتعرضهم لإصابات جسدية، وعدم وجود ساحات ملائمة للنشاطات. وأضاف أن بعض المدارس الحكومية كذلك بحاجة إلى إصلاحات، وتدفئة، وإنارة كافية، وملاعب حديثة، إضافة لسوء في المرافق الصحية. ويورد عميش أنه خلال العام (2013) انتقل (11,698)طالباً من المدارس الحكوية إلى الخاصة، في مقابل (29,279)طالباً انتقلوا من المدارس الخاصة إلى الحكومية في نفس العام، وهذا الرقم يعكس الشكاوى التي ذكرت سابقاً عن المدارس الخاصة.

مما سبق تجد الباحثة أن هناك تفاوتاً في الرأي حول أفضلية المدارس الحكومية أم الخاصة؛ إذ كان يعتقد في الغالب أن مدارس القطاع الخاص كان لها السبق في التطور والريادة وتنمية مهارات

الطلبة، وحتى حين لوحظ تقدم واضح في مهارات طلاب القطاع الحكومي، كان ذلك بتأثير من المنافسة القوية التي تفرضها مدارس القطاع الخاص.

**ثانياً: الدراسات السابقة:**

تناولت العديد من الدراسات الأنماط القيادية أو الإدارية؛ سواء أكان في المدارس أم في المؤسسات والقطاعات المختلفة. ودرست العديد منها أثر النمط المتبع من قبل المدير على بيئة العمل وعلى العاملين في المنظمة من جوانب مختلفة؛ فبعضها درس أثر النمط القيادي للمدير على الرضى الوظيفي للعاملين، وأخرى درست أثر النمط القيادي لمدير المدرسة على العملية التعليمية في المدرسة. ففي دراسة أجرتها ستيبلز (Staples, 2005) لمقارنة الأدوار القيادية لدى مديري المدارس الحكومية و الخاصة الأساسية، وقد صممت لدراسة تركيز الدور القيادي لمديري المدارس الحكومية وسلوكهم بعد التغيرات التي طرأت على ذلك الدور إثر حركة إعادة تشكيل التعليم والمسؤولية في الولايات المتحدة الأمريكية. فقد تمّ فرض مبادرة السياسة المرتبطة بحركة إعادة التشكيل والمسؤولية على مديري المدارس الحكومية، في حين لم يتعرض المديرون في المدارس الخاصة أو الإداريون الأقل رتبة لفرض تلك السياسات. وقد دعت هذه السياسات مديري المدارس الحكومية للتركيز في دورهم على القيادة التعليمية (Instructional) كأولوية، بدلا من القيادة الإدارية (Managerial). وتعلل ستيبلز إجراء الدراسة بأنه كان هناك حاجة لمعرفة ما إذا كان هناك فرق واضح بين الأدوار والسلوكيات المتبعة من قبل مديري المدارس الحكومية وتلك المتبعة في المدارس الخاصة. استخدم في الدراسة استطلاع وزع على عينة من (501) من مديري المدارس الحكومية والخاصة في ولاية فلوريدا، أعيد منها (263) استطلاعاً. وبعد المقارنة بين المجموعتين- مديري المدارس الحكومية والخاصة – أوضحت الباحثة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الحكومية الأساسية والرؤساء الأدنى في المدارس الخاصة بالنظر إلى محصلة

القيادة التعليمية (Instructional Leadership Inventory). على أنها أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الحكومية الأساسية والرؤساء الأدنى في المدارس الخاصة فيما يتعلق بالمنهجية الإدارية (Managerial Leadership Criteria).

أما فيما يتعلق بدراسة الأنماط القيادية في المدارس الحكومية والخاصة، فقد أجريت دراسة في غزة من قبل المناعمة (2005) هدفت إلى التعرف على تأثير الأنماط القيادية في المدارس الحكومية والخاصة في تطوير العملية التعليمية، والتعرف على تلك الأنماط السائدة في المنطقة. وجدت الدراسة أن النمط السائد لدى غالبية مديري المدارس الحكومية والخاصة في غزة هو النمط الديمقراطي. وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة. كانت عينة الدراسة مكونة من (400) معلم ومعلمة من مديرية تربية غزة وخان يونس، وتمّ اختيار العينة من (20) مدرسة حكومية، و(20) مدرسة خاصة بواقع (10) أفراد من كل مدرسة. وقد وجد الباحث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بتقدير المعلمين للأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظات غزة يعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومة/ خاصة)، أو الجنس، أو المنطقة التعليمية (مديرية تعليم غزة/ مديرية تعليم خان يونس).إنما وجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح المعلمين الأطول خدمة.

في دراسة أجراها الحراحشة (2008) لمعرفة النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة وعلاقته بمستوى الرضى الوظيفي للمعلمين، على عينة من معلمي ومعلمات المديرية المذكورة، حيث اعتمد تصنيف هيرسي وبلانشرد (Hersy & Blanchard, 1988) في نظريتهما الموقفية وهي: النمط الآمر (Telling)، والنمط المسوق (Selling)، والنمط المشارك (Participation)، والنمط المفوض (Delegation). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النمط المسوق كان الأكثر شيوعا بين الأنماط موضوع الدراسة. كما وجد الباحث

عدم وجود دلالة إحصائية لتأثير متغيرات (الجنس، التخصص، الخبرة، المؤهل العلمي) على مستوى الرضى الوظيفي لدى المعلمين.

وأجرى صبري وجاسم (2008) دراسة هدفت للتعرف على الخصائص القيادية لمديري المدارس الابتدائية، كما يراها المديرون وأعضاء هيئة التدريس، بغض النظر عن الجنس، في مديرية تربية بغداد-الكرخ. وقد حصلت خاصية التحلّي بالأخلاق الفاضلة على الترتيب الأول من بين (44) خاصية. واستدل الباحثان على أهمية الأخلاق الفضيلة وضرورة تحلّي القائد التربوي بها.

أما الدراسة التي أجراها السعود (2009) وقد هدفت لدراسة أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى العاملين في هذه المدارس. استخدم فيها المنهج المسحي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (256)معلماً ومعلمة، يعملون في (65) مدرسة. تمّ جمع البيانات باستخدام استبانتين: الأولى تعرف الأنماط الإدارية للمديرين، والثانية لقياس الولاء التنظيمي للعاملين. أوضحت الدراسة أن المديرين يمارسون الأنماط الإدارية بدرجات مختلفة، فيمارسون النمط الاستشاري الديمقراطي، والتشاركي الديمقراطي بدرجة عالية، في حين يمارسون النمط الاستبدادي الخير بدرجة متوسطة، والاستبدادي التسلطي بدرجة منخفضة.

وفي دراسة قام بها محافظة وحداد (2010) حول الأنماط القيادية المتبعة من قبل مديري المدارس الأساسية في محافظة عجلون وعلاقتها بالرضا الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم، بينت أن النمط السائد لدى مديري المدارس في عجلون هو النمط المشارك، فكانت نسبته (44.5%) من مجموع المستجيبين، كما أن نمط الإقناع اعتبر نمطاً مسانداً يلجأ إليه مدير المدرسة في بعض الحالات، وكانت نسبته (29.6%) من بين المستجيبين. مفسرين ذلك بأن النمط التشاركي يسمح بأخذ آراء العاملين ويتيح لهم المشاركة في صنع القرار، في حين يسمح نمط الإقناع بتحاور المدير مع المعلمين في تسيير شؤون المدرسة، وإشاعة روح التعاون والزمالة وتعزيز العلاقات الإنسانية.

وفي دراسة لحيدر (2010) هدفت لمعرفة النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس المتوسطة في المديريات العامة للتربية في بغداد من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وما إذا كان لمتغير الجنس أثر ذو دلالة إحصائية على النمط القيادي السائد. وقد قسم الأنماط إلى نمطين اثنين: القيادة الإدارية؛ ووضّح ذلك بأنه "النمط القيادي" وهو سلوك القائد كما يراه الآخرون ممن يعمل معهم، كما وصف القائد الإداري بأنه شخص يمثل مصدر إلهام للمرؤوسين ومثلهم الأعلى. والنمط الثاني ما سماه نمط التوجيه والمتابعة؛ وشرح هذا النمط بأنه اتصال المدير مع العاملين لغرض توجيههم وإرشادهم ورفع الروح المعنوية وترغيبهم بالعمل لتحقيق الهدف. تكونت عينة الدراسة من من (449)معلماً ومعلمة من (45) مدرسة، اختيروا عشوائياً. وقد وجد أن النمط السائد كان نمط القيادة الإدارية، في حين نمط التوجيه والمتابعة حلّ تالياً في الترتيب. وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس في مجال القيادة الإدارية لصالح الإناث.

وفي دراسة أجراها أندرسون (Anderson, 2010) هدفت لمعرفة ما إذا كان هناك اختلافات سلوكية بين مديري القطاعات الحكومية والخاصة. استخدم الباحث مجموعتين من مديري القطاع العام (عينات من مديري لوكالات تأمين اجتماعي، ومديري مدارس حكومية)، ومجموعة من المديرين في القطاع الخاص (عينتين). تمّ بحث أبعاد السلوك بما فيها النمط القيادي ( المهمة، العلاقات، الميل نحو التغيير)، نمط اتخاذ القرارات (وظائف الإحساس، والحدس، والتفكير، والشعور) ومدى الدافعية (الإنجاز، ودافعية القوة). ومن خلال تحليل البيانات من عينة مكونة من (459)مديراً في أربع منظمات في السويد وجد أن هناك اختلافاً واضحاً في السلوك بين المديرين في القطاع العام والخاص. لكن لم يلاحظ وجود اختلاف في السلوك القيادي بين المديرين في القطاع العام نفسه. حيث أن المديرين في وكالات التأمين الاجتماعي ومديري المدارس لديهم النمط القيادي المتجه نحو التغيير، وهم بشكل عام يعتمدون على الحدس في عملية اتخاذ القرارات. أما مديرو

القطاع الخاص، فهم بالغالب يتحلون بالنمط القيادي المتجه نجو العلاقات، كما أنهم يعتمدون كذلك على الحدس في اتخاذ القرارات. بالتالي فهناك تشابه بين مديري القطاع العام والخاص باعتمادهم على الحدس كوظيفة أساسية في اتخاذ القرار.

وفي الدراسة التي أجراها هانسن وفيلادسين (Hansen & Villadsen, 2010)، يذكر الباحثان أن المقارنة بين المديرين في القطاعات الحكومية والخاصة هو موضوع كبير في أدبيات الإدارة، لكن هناك قلة من الدراسات التي تناولت الفروق بين الأنماط القيادية المخصصة. تقليديا يفسر النمط القيادي بخصائص المدير، الموظفين، والوظيفة التي يقومون بها. وفي هذه الدراسة تفسر القيادة من خلال السياق الوظيفي للمدير: درجة تعقيد الوظيفة، وضوح الدور الذي يقوم به، واستقلاله الوظيفي. ويرى هانسن وفيلادسين أن الفروق في السياق الوظيفي تفسر تَبَنّي أنماط مختلفة من القيادة في القطاعات العامة والخاصة. ولتبين أهمية نوع القطاع بحثت الدراسة آثاره المختلفة بناءً على استطلاع شمل (949) مديراً في القطاعين العام والخاص في الدنمارك. وقد بينت الدراسة أن المتغيرات في السياق الوظيفي تختلف بشكل ملحوظ بين مديري القطاع العام والخاص، وقدمت تفسيرات عن سبب استخدام المديرين في القطاع العام نمطاً أكثر تشاركية، في حين يستخدم المديرون في القطاع الخاص نمطاً يميل نحو التوجيه وإعطاء التعليمات.

أما الدراسة التي أجراها راجا وبالانيكامي (Raja & Palanichamy, 2011) فقد بينت أن الدراسات التربوية المختصة بالإدارة تركزت على دراسة المدير كقائد، وأن الدراسات حول فعالية المدارس تستخدم مبدأ المدير كقائد للمدرسة. فتمّ تصميم الدراسة لتوفير تحليل منظم لما يراه أو يدركه مدير المدرسة كقيادة فعّالة للمدرسة. وظف تصميم الاستطلاع كأداة لهذه الدراسة، كون العمل يركز على إدراك الأفراد لوضع اجتماعي وسلوكي موجود على الأرض. تتكون عينة الدراسة من (46) مديراً تم اختيارهم بشكل عشوائي من مقاطعة مادوري. وقد أجريت إحصائيات وصفية لمعرفة

مدى توافق إدراك مديري المدارس الحكومية مع نظرائهم من المدارس الخاصة وبالعكس. وقد بينت النتائج في الأغلب أن إدراك كلٍ من فئتي المديرين يتشابه في ما يتعلق في شأن التشديد على العلاقات والسلوك.

وفي دراسة وشاح (Weshah, 2011) حيث اهتمت بدراسة القطاعين الحكومي والخاص، وتبيان ما إذا كان هناك اختلاف بين المدارس في كلا القطاعين من ناحية تقييم الوضع الراهن في ما يختص بالتطور التنظيمي في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن من وجهة نظر المديرين. تكونت عينة الدراسة من (338) مدير مدرسة من الجنسين في مديرية التربية والتعليم في عمّان. وقد وجدت الدراسة أن مستوى التطور التنظيمي في المدارس الحكومية تمّ تقييمه بأنه معتدل، في حين كان التطور التنظيمي عاليا في المدارس الخاصة، بفارق واضح لصالح المدارس الخاصة في هذا الجانب.

وفي دراسة أجراها إقبال (Iqbal, 2012) في مدينة لاهور في الباكستان، لعقد مقارنة نوعية بين المدارس الحكومية والخاصة الثانوية ، حول عدة متغيرات منها: النمط القيادي للقائد، والممارسات الإدارية، والمرافق المادية المتوفرة في المدارس. ثلاث مدارس حكومية وثلاث مدارس خاصة اختيرت كعينة من مدينة لاهور على أساس تيسر الوصول إليها وسهولته. تمّ تبني نهج رأي المستثمرين لدراسة الحالة؛ حيث اعتبر مديرو، ومدرسو، وطلاب الصفوف التاسع والعاشر، وأولياء أمورهم، جميعاً كمستثمرين لتلك المدارس. استخدمت المقابلات لكل مستثمر، إضافة إلى الملاحظة وتحليل الوثائق كأداة. أجريت ستَّ عشرةَ مقابلةً في كل مدرسة، تشمل المدير، وخمسةَ مدرسين، وخمسة طلاب من الصفوف التاسع والعاشر، وخمسة أولياء أمور للطلاب أنفسهم. ما مجموعه (96) مقابلة قسّمت بالتساوي بين المدارس الحكومية والخاصة، وتمّ تحليلها بالأسلوب النوعي، ووجد أن المدارس الحكومية لديها مرافق أفضل، ومبانٍ أوسع، وكادراً تدريسياً ذا كفاءة عالية، وإدارة ذات

توجه إنساني النمط، مقارنة مع المدارس الخاصة. وكل من المدير والمعلمين في المدارس الخاصة أبدوا رغبةً في التحوّل للعمل في المدارس الحكومية. اقترح إقبال أنّ على الحكومة إلزام القطاع الخاص بتزويد المرافق والبنية التحتية للطلاب فيها أسوة بالمدارس الحكومية.

في دراسة أجرتها هيذر (Heather, 2012) على العلاقة بين المدير والمعلمين، ذكرت الباحثة أن العديد من الأبحاث تشير إلى أن سلوك المدير والمعلمين في المدرسة يخلق جوّاً للتعلم في المدرسة، يطلق عليه مناخ المدرسة (School Climate)، وهو يؤثر على فعالية تلك المدرسة. وتذكر أنه في حين لا يعرف الكثير عن كيفية حصول هذا المناخ في بعض المدارس، وليس في غيرها، فإنها ترى أن ثمة سبباً نظرياً جيداً للشك بأن العلاقات الشخصية بين المدير والمعلمين تؤثر في السلوكيات المهنية المدرسية التي تعرف المفهوم الأوسع للمناخ المدرسي. لإجراء الدراسة جمعت بيانات ممثلة لمدارس الولايات المتحدة من خلال استطلاع للمدارس وطاقم العمل فيها، في العام الدراسي (2004-2003). ووجدت الدراسة أن علاقة المديرين مع معلميهم تؤثر على مستويات رضى كل من المديرين والمعلمين، وترابطهم، والتزامهم، على حدّ سواء. فيما يختص بالمديرين، وجدت الباحثة أن العلاقات الإيجابية في العمل حسنت من الرضى الوظيفي لدى المديرين، ومن مدى إدراكهم لارتباطهم بعملهم، ومن مستوى التزامهم به. أما فيما يتعلق بالمعلمين فقد كان هناك اختلاف كبير، فسّر مباشرة بآلية العلاقة مع المديرين الذين يتشاركون التوقعات مع معلميهم. واستنتجت الدراسة أن السلوك المهني المدرسي يتشكل تحت ظروف تنظيمية مشابهة كتلك التي يخضع لها العاملون في وظائف أخرى، وأن هذه العلاقات تؤثر على المناخ المدرسي. كما أشارت الباحثة أنه بسبب المركزية، وموقعهم القيادي، يولى دور مديري المدارس في هذه العلاقات تركيزاً خاصاً. لذا ترى الباحثة أن طبيعة علاقات المدير- كقائد للمدرسة- تؤثر بشكل قوي ومباشر على سلوك المعلمين ومواقفهم، وهو ما عرفته بمناخ المدرسة.

أما دراسة نصير وعبابنة وباي (Nusair, Ababneh, & Bae, 2012) التي أجريت بهدف الحصول على فهم أعمق لكيفية تأثير القيادة التحويلية (Transformational Leadership)على السلوك الابتكاري (Innovative Behavior) للعاملين في القطاع الحكومي الأردني، وتحديدا في منطقة الشمال؛ حيث جمعت بيانات الدراسة من عينة مكونة من (358)موظفاً يعملون في منظمات مختلفة تتبع للقطاع الحكومي شمال المملكة. وقد وجدت الدراسة أن نمط القيادة التحويلية يعد مسؤولاً عن ما نسبته (47%) من السلوكيات الابتكارية المختلفة لدى العاملين في القطاع الحكومي الأردني. كما أظهرت نتائج الدراسة أن متغير (مكان العمل) كان له أثر ذو دلالة إحصائية على استجابة أفراد العينة تجاه سلوك مديريهم للقيادة التحويلية وسلوكهم الابتكاري. وقد أوصت الدراسة بأن على المنظمات أن تستثمر في التدريب على القيادة التحويلية، واختيار المشرفين الذين لديهم هذا النمط القيادي قبل البدء بتطبيق الابتكارات.

وفي رسالة ماجستير أجرتها العدواني (2013) حول الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت، وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم، اتبعت فيها المنهج الوصفي الارتباطي. اختيرت عينة طبقية عشوائية مؤلفة من (600) معلمٍ ومعلمة في المرحلة الثانوية للعام الدراسي 2012-2013، واعتمدت استبانتين لأغراض جمع البيانات؛ استبانة لمعرفة الأنماط القيادية، واستبانة لقياس الضغوط التنظيمية. خلصت الدراسة إلى أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين هو النمط الديمقراطي، يليه في الرتبة النمط التسلطي، وفي المرتبة الثالثة جاء النمط التسيبي. وكان مستوى الضغوط التنظيمية من وجهة نظر المعلمين متوسطاً.

وفي دراسة أجراها الجمل (2014) حول الأنماط القيادية السائدة لدى المسؤولين في مديريات تربية محافظة الخليل وتأثيرها على تطور التفكير الإبداعي لدى المرؤوسين، تبعا لمتغيرات

الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل، وسنوات الخبرة، والمديرية التي يعمل فيها المرؤوس. وقد أظهرت الدراسة أن الأنماط القيادية السائدة كانت كالتالي حسب الترتيب: النمط الديمقراطي، النمط الأوتوقراطي، النمط التسيبي. كما أظهرت أن مستوى التفكير الإبداعي لدى المرؤوسين كان متوسطاً، ولا فروق ذات دلالة إحصائية في ذلك المستوى تبعاً للمتغيرات (الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل، وسنوات الخبرة، والمديرية التي يعمل فيها المرؤوس). كما خلصت الدراسة أن هناك علاقة ضعيفة بين النمط القيادي السائد، ومستوى التفكير الإبداعي لدى المرؤوسين في مديريات تربية المحافظة.

**تعقيب على الدراسات السابقة**

بالنظر إلى مجمل الدراسات السابقةيتضح أن هناك اهتماماً واسعاً بدراسة الأنماط القيادية السائدة في المؤسسات التربوية والمؤسسات الأخرى على اختلاف أنواعها.

ولدى استعراض الدراسات السابقة نلاحظ تشابه العديد من أهدافها، حيث هدفت معظمها إلى دراسة النمط القيادي السائد لدى المديرين في المؤسسات المختلفة (والمناعمة، 2005؛ والحراحشة، 2008؛ والسعود، 2009؛ محافظة وحداد، 2010؛ وحيدر، 2010؛ وإقبال (Iqbal, 2012)؛ والعدواني، 2013؛ والجمل، 2014). حيث ركزت هذه الدراسات على النمط القيادي السائد في القطاع التربوي المدرسي.

في حين هدفت دراسات أخرى إلى دراسة الخصائص القيادية أو الأدوار القيادية لدى مديري المدارس(دراسة ستيبلز (Staples, 2005)؛ وصبري وجاسم، 2008).

بعض الدراسات السابقة هدفت إلى المقارنة بين القطاع الحكومي والخاص في المدارس، وبعض المؤسسات الأخرى من نواحٍ مختلفة (المناعمة، 2005؛ وستيبلز (Staples, 2005)؛ وأندرسون (Anderson, 2010)؛ وهانسن وفيلادسن (Hansen & Villadsen, 2010)؛ وراجا

وبالاكامي (Raja & Palanichamy, 2011)؛ ووشاح (Weshah, 2011)؛ وإقبال (Iqbal, 2012)).

ومن الدراسات ما هدف إلى دراسة مواضيع أكثر خصوصية؛ مثل دراسة نصير وعباينة وباي (2012) التي درست تأثير القيادة التحويلية على السلوك الإبداعي للعاملين في القطاع الحكومي الأردني. وهناك دراسة هيذر(Heather, 2012) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المدير والمعلمين، وأثرها على جوّ العمل في المدرسة.

والدراسة الحالية قد استفادت من الدراسات السابقة المذكورة، واتفقت مع معظمها في عدة جوانب. فمن ناحية هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على النمط القيادي السائد لدى المديرين في القطاع التربوي؛ وهو الهدف الذي تكرر في معظم الدراسات، كما سبقت الإشارة لذلك. كما اتفقت الدراسة مع بعض الدراسات التي بحثت الاختلافات بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص. فهذه الدراسة تحاول التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة- تحديدا في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد- لكنها تختلف عن جميع الدراسات السابقة في اعتمادها تصنيف دانييل جولمان للأنماط القيادية؛ المعتمد على نظرية الذكاء العاطفي، وهو التصنيف الذي يعتُحديثاً نسبياً وغير متداول- في حدود علم الباحثة- مقارنة بتصنيفات أخرى أكثر شيوعاً اعتمدت في الدراسات المذكورة. كما اعتمدت الدراسة لاستقصاء الأنماط القيادية للمديرين، وجهة نظر المعلمين تحديداً في المدارس، حيث اختيرت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات مدارس مديرية تربية لواء قصبة إربد.

# الفصل الثالث

## الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الجزء وصفاً للطريقة والإجراءات التي استخدمتها الباحثة في تنفيذ هذه الدراسة، كما تضمن تعريفاً بمجتمع الدراسة وعينتها، وأداة جمع البيانات التي تمّ استخدامها لتحقيق أهداف الدراسة وصدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، إضافة إلى وصف الطريقة الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

**منهجية الدراسة:**

تمّ استخدام المنهج الوصفي للوصول إلى النتائج المطلوبة؛ وفقاً لاستبانة الدراسة ومتغيراتها.

**مجتمع الدراسة**

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية، البالغ عددهم (6700) معلمٍ ومعلمةٍ حسب إحصاءات قسم التخطيط التربوي في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد (2014-2015).

**عينة الدراسة**

تمّ اختيار عينة طبقية عشوائية ميسرة تكوّنت من (216) معلماً ومعلمةً من المدارس الحكومية والخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد الواقعة شمال المملكة الأردنية الهاشمية، لاستطلاع آرائهم في النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الذين يعمل أولئك المعلمون تحت إدارتهم. ولهذا الغرض قامت الباحثة بزيارة (18) مدرسة حكومية وخاصة من مختلف المراحل. جدول (1)يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

**جدول (1)**

**توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية(ن=216)**

| *المتغير* | *المستوى* | *التكرار* | *النسبة المئوية* |
|---|---|---|---|
| **الجنس** | ذكر | 101 | 46.8 |
| | أنثى | 115 | 53.2 |
| | **المجموع** | 216 | 100.0 |
| **المؤهل العلمي** | بكالوريوس | 147 | 68.1 |
| | دبلوم عالي | 29 | 13.4 |
| | دراسات عليا | 40 | 18.5 |
| | **المجموع** | 216 | 100.0 |
| **الخبرة** | أقل من 5 سنوات | 79 | 36.6 |
| | 5- أقل من 10 سنوات | 39 | 18.1 |
| | 10 سنوات فأكثر | 98 | 45.4 |
| | **المجموع** | 216 | 100.0 |
| **نوع المدرسة** | حكومية | 134 | 62.0 |
| | خاصة | 82 | 38.0 |
| | **المجموع** | 216 | 100.0 |



يظهر من الجدول السابق ما يلي:

1- بلغ عدد الذكور في العينة (101) بنسبة مئوية (46.8%)، بينما بلغ عدد الإناث (115) بنسبة مئوية (53.2%).

2- بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (68.1%) للمؤهل العلمي (بكالوريوس)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (13.4%) للمؤهل العلمي (دبلوم عال).

3- بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة (45.4%) لفترة الخبرة (10 سنوات فأكثر)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (18.1%) لفترة الخبرة (5- أقل من 10 سنوات).

4- بلغت النسبة المئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير نوع المدرسة (حكومية) (62.0%)، بينما بلغت النسبة المئوية لنوع المدرسة (خاصة)(38.0%).

**أداة الدراسة**

لتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام استبانة لاستطلاع آراء معلمي المدارس المختارة عشوائياً حول النمط القيادي الذي يعتمده المدير في مدارسهم- كونهم متأثرين بالأسلوب الإداري للمديرين في مدارسهم. وقد قامت الباحثة ببناء الاستبانة، عن طريق ترجمة وصف جولمان لكل من الأنماط القيادية الستة إلى فقرات تعبر عن كل نمط على حدة. تكونت الاستبانة من جزأين:

الجزء الأول: خصص لجمع البيانات الشخصية والوظيفية عن المعلمين والمعلمات في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، وقد اشتمل على معلومات عن الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، ونوع المدرسة.

أما الجزء الثاني: فقد خصص لمعرفة النمط القيادي السائد لدى المديرين، حيث تضمن ستة مجالات، يعكس كل من هذه المجالات أحد الأنماط القيادية الستة المذكورة في دراسة جولمان، وهي (النمط الموثوق، والنمط المدرب، والنمط التواصلي، والنمط الديمقراطي، والنمط الضابط، والنمط القسري).

وتكونت الاستبانة من (34) فقرة موزعة على النحو التالي:

- الفقرات من (1-5) تعبر عن النمط الموثوق.

- الفقرات من (6-11) تعبر عن النمط المدرب.
- الفقرات من (12-17) تعبر عن النمط التواصلي.
- الفقرات من (18- 22) تعبر عن النمط الديمقراطي.
- الفقرات من (23- 28) تعبر عن النمط الضابط.
- الفقرات من (29- 34) تعبر عن النمط القسري.

**صدق أداة الدراسة**

للتحقق من صدق أداة الدراسة قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على تسعة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك (انظر ملحق الدراسة ج). وذلك للوقوف على مدى ملاءمة مضمون الفقرات للهدف الذي أجريت الدراسة من أجله، ولإبداء ملاحظاتهم حول:

- مدى انتماء كل فقرة من الفقرات للمجال.
- مدى وضوح الفقرات.
- سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.
- حذف أو تعديل الفقرات غير المناسبة.

وبعد الأخذ بعين الاعتبار جميع الملاحظات والآراء التي أبداها المحكمون، وبناءً عليه تم تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها، وقد تمّ حذف الفقرات غير المعبرة بشكل دقيق عن المجال التابعة له، كي تصبح الاستبانة مكوّنة من (34) فقرة بعد حذف (7) فقرات (انظر الاستبانة بصورتها الأولية قبل التعديل، وفي صورتها النهائية بعد التعديل في الملحقين (أ) و (ب) على الترتيب. كما يبين الملحق (ج) قائمة أسماء المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية).

**ثبات الأداة:**

تّم التحقق من ثبات استقرار الأداة من خلال توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكّونة من (15) معلماً ومعلمةً من خارج عينة الدراسة مرتين بفارق زمني مدته (أسبوعان) واستخراج معامل الارتباط بيرسون لثبات الإعادة (Pearson Correlation) بين درجاتهم في المرتين، وبهدف استخراج معامل الاتساق الداخلي للأداة تّم تطبيق معادلة (كرونباخ الفا)، جدول (2) يوضح ذلك .

**جدول (2)**

**معامل ارتباط بيرسون لثبات الإعادة (Pearson Correlation) ومعامل الاتساق الداخلي للأداة (كرونباخ الفا)**

| *المجال* | *معامل الثبات بطريقة (كرونباخ الفا)* | *معامل تطبيق بطريقة بيرسون* |
|---|---|---|
| النمط الموثوق | 0.75 | *0.74 |
| النمط المدرب | 0.77 | *0.73 |
| النمط التواصلي | 0.75 | *0.71 |
| النمط الديمقراطي | 0.76 | *0.74 |
| النمط الضابط | 0.70 | *0.72 |
| النمط القسري | 0.76 | *0.71 |
| الأداة ككل | 0.75 | *0.723 |

***دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05).**

يظهر من الجدول (2) ما يلي:

1. معاملات ثبات الاتساق الداخلي للأداة بطريقة (Chronbach Alpha) لمجالات الدراسة تراوحت بين (0.70–0.77)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض التطبيق؛ إذ أشارت معظم الدراسات إلى أن نسبة قبول معامل الثبات (0.60) (Amir & Sonderpandian, 2002).

2. تراوحت معاملات قيم ثبات الإعادة لمجالات الدراسة ما بين (0.71–0.74) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)، وهذا يدل على ثبات تطبيق أداة الدراسة.

**تصحيح أداة الدراسة**

تمّ اعتماد سلّم ليكرت الخماسي للإجابة عن فقرات الاستبانة، بحيث احتسبت أوزان تلك الفقرات على النحو التالي: (عالية جدا) وتمثل ( 5 درجات)، و( عالية) وتمثل ( 4 درجات)، و(متوسطة) وتمثل (3 درجات)، و(قليلة) وتمثل (درجتين)، و( قليلة جداً) وتمثل ( درجة واحدة).

واعتمدت الباحثة معيار الحكم على متوسط الدرجات كالتالي:

| المتوسطات الحسابية | الدرجة المقابلة |
|---|---|
| 1- 2.33 | متدنية |
| 2.34- 3.67 | متوسطة |
| 3.68- 5 | عالية |

علماً بأن المعيار المذكور تمّ التوصل إليه عن طريق حساب المدى لتدريج ليكرت الخماسي لدرجة اتباع المدير لكل من الأنماط القيادية في إدارته للمدرسة- المعبر عنها بفقرات أداة الدراسة- من وجهة نظر المعلمين، على النحو التالي:

المدى= التدريج الأعلى- التدريج الأدنى

= 5 - 1 = 4

ثم تمّ حساب طول كل فئة من فئات المعيار بعد تبني عدد الأحكام المرغوب بها على النحو التالي:

طول الفئة = المدى ÷ عدد الأحكام = 4 ÷ 3 = 1.33

تمّ إضافة طول الفئة المحسوبة إلى التدريج الأدنى في تدريج ليكرت الخماسي، ثم إضافة طول الفئة في المرة الثانية إلى ناتج عملية الجمع الأولى، من ثم تكرار العملية للمرة الثالثة بإضافة طول الفئة لناتج عملية الجمع الثانية، كما بينتها القيم الموضحة سابقاً للحكم على متوسط الدرجات.

**إجراءات الدراسة**

تمّ اتباع الخطوات والإجراءات التالية لتحقيق أهداف الدراسة:

- اطلعت الباحثة على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، حيث تمّ الرجوع إلى الكتب والدوريات العلمية المتخصصة، والاطلاع على قواعد البيانات، وشبكة الانترنت، والرسائل والأطروحات المنشورة لتحديد النقاط العامة للبحث.
- تمّ بناء أداة الدراسة من خلال ترجمة وصف جولمان لكل من الأنماط الستة إلى فقرات تعبر عن كل منها.
- للتحقق من صدق أداة الدراسة تمّ عرضها على محكمين متخصصين من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة اليرموك، وتمّ الأخذ بملاحظاتهم وآرائهم في تعديل وإعادة صياغة فقرات الأداة، كما تبين الجداول (أ) و (ب) للأداة بصورتها الأولية والنهائية على الترتيب.

- لإتمام الإجراءات الرسمية قبل تطبيق أداة الدراسة استعانت الباحثة بكتاب (تسهيل مهمة) من الجامعة، وتمت المصادقة عليه بشكل رسمي من مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد (انظر ملحق د، وملحق هـ).
- تم تطبيق أداة الدراسة على العينة، وتخلل ذلك الإجابة عن تساؤلات بعض أفراد العينة حول الدراسة ومجالاتها. كما أوضحت الباحثة لأفراد العينة أن هدف الدراسة هو خدمة البحث العلمي، وأن إجاباتهم سيتم التعامل معها بسرية تامة.
- جرى جمع الاستبانات الموزّعة على عينة الدراسة، وتمّإدخالها ومعالجتها حاسوبياً باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.
- تمّ تقدير ثبات الاتساق الداخلي للأداة للتحقق من ثباتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمجالات وللأداة ككل.

**متغيرات الدراسة**

تناولت الدراسة عدداً من المغيرات المستقلة والتابعة، كالآتي:

**أولا: المتغيرات المستقلة:**

- جنس المعلم، وله فئتان ( ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي للمعلمين،وله ثلاثة مستويات (بكالوريوس/ دبلوم عالي/ دراسات عليا).
- الخبرة، ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، 5- أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
- نوع المدرسة، ولها فئتان (حكومية، خاصة).

**ثانيا: المتغيرات التابعة**

وتتمثل في هذه الدراسة ب:

- النمط القيادي المتبع من قبل المدير في إدارة مدرسته، من الأنماط الست التي وضعها جولمان؛ وهي: (النمط الموثوق، والنمط المدرب، والنمط التواصلي، والنمط الديمقراطي، والنمط الضابط، والنمط القسري).

## المعالجة الإحصائية

- للإجابة عن السؤال الأول، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات مديرية تربية لواء قصبة إربد عن كل من مجالات أداة الدراسة، لمعرفة النمط السائد لدى المديرين من بين الأنماط الستة من وجهة نظر المعلمين بشكل إجمالي.
- للإجابة عن السؤال الثاني، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن النمط القيادي السائد لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، ونوع المدرسة). عن طريق تطبيق تحليل التباين الرباعي المتعدد (4 way MANOVA).

# الفصل الرابع

## عرض النتائج

هدفت الدراسة إلى الكشف عن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد وفقاً لنموذج جولمان من وجهة نظر المعلمين، وذلك عن طريق الإجابة عن كلٍّ من أسئلة الدراسة الآتية:

**السؤال الأوَّل: "ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد- من بين أنماط جولمان الستة- من وجهة نظر المعلمين؟ ".**

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة، جدول (3) يوضح ذلك.

**جدول (3)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة مرتبة تنازليا (ن=216)**

| الرتبة | الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | النمط الموثوق | 4.02 | 0.81 | مرتفعة |
| 2 | 3 | النمط التواصلي | 4.00 | 0.85 | مرتفعة |
| 3 | 2 | النمط المدرب | 3.97 | 0.85 | مرتفعة |
| 4 | 4 | النمط الديمقراطي | 3.94 | 0.86 | مرتفعة |
| 5 | 5 | النمط الضابط | 3.72 | 0.69 | مرتفعة |
| 6 | 6 | النمط القسري | 2.99 | 0.85 | متوسطة |

يظهر من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة تراوحت بين (2.99-4.02)، أعلاها للنمط الموثوق بمتوسط حسابي (4.02) بدرجة تقييم مرتفعة، جاء في المرتبة الثانية النمط التواصلي بمتوسط حسابي (4.00) بدرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة جاء النمط المدرب بمتوسط حسابي (3.97) بدرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الرابعة جاء النمط الديمقراطي بمتوسط حسابي (3.94) بدرجة تقييم مرتفعة، في المرتبة الخامسة جاء النمط الضابط بمتوسط حسابي (3.72) بدرجة تقييم مرتفعة، وجاء في المرتبة السادسة النمط القسري بمتوسط حسابي (2.99) بدرجة تقييم متوسطة.

كما تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات كل مجال من مجالاتها على حدة، جداول (4-9) توضح ذلك.

يوضح الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات النمط الموثوق مرتبة تنازلياً. كما يوضح درجة التقييم لكل فقرة.

**جدول (4)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط الموثوق مرتبة تنازليا (ن=216)**

| الرتبة | الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | يوجه المدير المعلمين باتجاه رؤية وهدف مشترك لتطوير المدرسة. | 4.18 | 0.83 | مرتفعة |
| 2 | 2 | يمتلك المدير رؤية خاصة يؤمن بها. | 4.13 | 0.90 | مرتفعة |
| 3 | 1 | يمتاز المدير بأنه شخص ملهم للمعلمين في المدرسة في عملهم. | 4.00 | 1.03 | مرتفعة |
| 4 | 4 | يعمل المديرعلى توضيح كيف تساهم جهود المعلمين في تحقيق الرؤية المنشودة. | 3.92 | 1.02 | مرتفعة |
| 5 | 5 | يوضح المدير للمعلمين لماذا تساهم جهودهم في تحقيق الرؤية المنشودة. | 3.86 | 1.02 | مرتفعة |
| | | **النمط الموثوق ككل** | 4.02 | 0.81 | مرتفعة |



يظهر من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط الموثوق تراوحت بين (3.86- 4.18) بدرجة تقييم مرتفعة لجميع الفقرات كان أعلاها للفقرة (3) والتي تنص على " يوجه المدير المعلمين باتجاه رؤية وهدف مشترك لتطوير المدرسة " بمتوسط حسابي (4.18)، وأدناها للفقرة (5) والتي تنص على " يوضح المدير للمعلمين لماذا تساهم جهودهم في تحقيق الرؤية المنشودة " بمتوسط حسابي (3.86)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.02) بدرجة تقييم مرتفعة.

يوضح الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات النمط المدرب مرتبة تنازلياً كما يوضح درجة التقييم لكل فقرة.

**جدول (5)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط المدرب مرتبة تنازليا (ن=216)**

| الرتبة | الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 5 | يفوض المدير المهام للإداريين والمعلمين في مدرسته. | 4.10 | 1.04 | مرتفعة |
| 2 | 2 | يقدم المدير النصح والمشورة للمعلمين في المدرسة. | 4.06 | 1.03 | مرتفعة |
| 3 | 3 | يحفز المديرالمعلمين على أداء أعمالهم. | 3.99 | 1.07 | مرتفعة |
| 3 | 4 | يشجع المدير المعلمين على التطور في العمل. | 3.99 | 1.03 | مرتفعة |
| 5 | 6 | يربط المدير ما يريده المعلم بأهداف المدرسة. | 3.86 | 1.02 | مرتفعة |
| 6 | 1 | يساعد المدير المعلمين على التعرف على مواطن القوة والضعف لديهم. | 3.82 | 1.08 | مرتفعة |
| **النمط المدرب ككل** | | | 3.97 | 0.85 | مرتفعة |

يظهر من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط المدرب تراوحت بين (3.82-4.10) بدرجة تقييم مرتفعة لجميع الفقرات كان أعلاها للفقرة (5) والتي تنص على " يفوض المدير المهام للإداريين والمعلمين في مدرسته " بمتوسط حسابي (4.10)، وأدناها للفقرة (1) والتي تنص على " يساعد المدير المعلمين على التعرف على

مواطن القوة والضعف لديهم " بمتوسط حسابي (3.82)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.97) بدرجة تقييم مرتفعة.

يوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات النمط التواصلي مرتبة تنازلياً. كما يوضح درجة التقييم لكل فقرة.

**جدول (6)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط التواصلي مرتبة تنازليا (ن=216)**

| *الرتبة* | *الرقم* | *الفقرة* | *المتوسط الحسابي* | *الانحراف المعياري* | *درجة التقييم* |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 4 | يعزز المدير القيم الأخلاقية في العمل. | 4.26 | 0.86 | مرتفعة |
| 2 | 1 | يمتاز المدير بأنه شخص لطيف مع المعلمين. | 4.22 | 1.07 | مرتفعة |
| 3 | 5 | يقوم المدير بحل الصراعات والخلافات بين المعلمين في المدرسة- إن وجدت. | 4.14 | 0.94 | مرتفعة |
| 4 | 6 | يشجع المدير تواصل المعلمين في المدرسة. | 4.06 | 1.04 | مرتفعة |
| 5 | 2 | يتعاطف المدير مع المعلمين. | 4.04 | 1.14 | مرتفعة |
| 6 | 3 | يركز المدير على الحاجات النفسية للمعلمين أكثر من تركيزه على حاجات العمل. | 3.25 | 1.30 | متوسطة |
| **النمط التواصلي ككل** | | | 4.00 | 0.85 | مرتفعة |

يظهر من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط التواصلي تراوحت بين (3.25-4.26) كان أعلاها للفقرة (4) والتي تنص على " يعزز

المدير القيم الأخلاقية في العمل " بمتوسط حسابي (4.26)، وأدناها للفقرة (3) والتي تنص على " يركز المدير على الحاجات النفسية للمعلمين أكثر من تركيزه على حاجات العمل " بمتوسط حسابي (3.25)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.00) بدرجة تقييم مرتفعة.

يوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات النمط الديمقراطي مرتبة تنازلياً. كما يوضح درجة التقييم لكل فقرة.

**جدول (7)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط الديمقراطي مرتبة تنازليا (ن=216)**

| الرتبة | الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | يتعاون المدير مع المعلمين في المدرسة. | 4.18 | 0.95 | مرتفعة |
| 2 | 1 | يستمع المدير لآراء المعلمين. | 4.08 | 1.03 | مرتفعة |
| 3 | 4 | يقدر المدير مساهمات المعلمين حيث أنهم شركاء في العمل. | 3.98 | 1.08 | مرتفعة |
| 4 | 2 | يحسن المدير عمل الفريق ويشجعه. | 3.97 | 1.00 | مرتفعة |
| 5 | 5 | يشرك المدير جميع المعلمين في قضايا المدرسة. | 3.47 | 1.21 | متوسطة |
| **النمط الديمقراطي ككل** | | | 3.94 | 0.86 | مرتفعة |

يظهر من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط الديمقراطي تراوحت بين (3.47-4.18) كان أعلاها للفقرة (3) والتي تنص على "يتعاون المدير مع المعلمين في المدرسة " بمتوسط حسابي (4.18) ودرجة تقييم مرتفعة، وأدناها

للفقرة (5) والتي تنص على " يشرك المدير جميع المعلمين في قضايا المدرسة " بمتوسط حسابي (3.47) ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.94) بدرجة تقييم مرتفعة.

يوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات النمط الضابط مرتبة تنازلياً. كما يوضح درجة التقييم لكل فقرة.

**جدول (8)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط الضابط مرتبة تنازليا (ن=216)**

| *الرتبة* | *الرقم* | *الفقرة* | *المتوسط الحسابي* | *الانحراف المعياري* | *درجة التقييم* |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | يمتاز المدير بحماسه لإنجاز العمل. | 4.13 | 0.96 | مرتفعة |
| 2 | 5 | يتصف المدير بالدقة في العمل. | 4.06 | 0.96 | مرتفعة |
| 3 | 3 | يمتلك المدير روح المبادرة. | 4.00 | 1.08 | مرتفعة |
| 4 | 2 | يمتلك المدير معايير مهنية عالية في أداء العمل. | 3.93 | 1.10 | مرتفعة |
| 5 | 6 | يهتم المدير بالأرقام للحكم على العمل. | 3.53 | 1.02 | متوسطة |
| 6 | 4 | يتصف المدير بعدم التعاطف مع المعلمين في المدرسة. | 2.70 | 1.39 | متوسطة |
| **النمط الضابط ككل** | | | 3.72 | 0.69 | مرتفعة |

يظهر من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط الضابط تراوحت بين (2.70-4.13) كان أعلاها للفقرة (1) والتي تنص على " يمتاز المدير بحماسه لإنجاز العمل " بمتوسط حسابي (4.13) ودرجة تقييم مرتفعة، وأدناها للفقرة (4)

والتي تنص على " يتصف المدير بعدم التعاطف مع المعلمين في المدرسة " بمتوسط حسابي (2.70) ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.72) بدرجة تقييم مرتفعة.

يوضح الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات النمط القسري مرتبة تنازلياً. كما يوضح درجة التقييم لكل فقرة.

**جدول (9)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط القسري مرتبة تنازليا (ن=216)**

| *الرتبة* | *الرقم* | *الفقرة* | *المتوسط الحسابي* | *الانحراف المعياري* | *درجة التقييم* |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 4 | يراقب المدير بدقة سير العمل في أنحاء المدرسة. | 4.06 | 1.00 | مرتفعة |
| 2 | 2 | يتصف المدير بالسيطرة الشديدة على جو المدرسة. | 3.35 | 1.32 | متوسطة |
| 3 | 1 | يوجه المدير الأوامر الصارمة بدون توضيح. | 2.81 | 1.30 | متوسطة |
| 4 | 3 | يقوم المدير بتوجيه تهديدات للمعلمين في المدرسة. | 2.74 | 1.37 | متوسطة |
| 5 | 5 | يخلق المدير جواً من عدم الارتياح والتوتر لدى المعلمين. | 2.53 | 1.41 | متوسطة |
| 6 | 6 | يشكل المدير عاملا طارداً للكفاءات لخارج المدرسة. | 2.45 | 1.40 | متوسطة |
| **النمط القسري ككل** | | | 2.99 | 0.85 | متوسطة |

يظهر من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط القسري تراوحت بين (2.45-4.06) كان أعلاها للفقرة (4) والتي تنص على " يراقب المدير بدقة سير العمل في أنحاء المدرسة " بمتوسط حسابي (4.06) ودرجة تقييم مرتفعة، وأدناها

للفقرة (6) والتي تنص على " يشكل المدير عاملا طارداً للكفاءات لخارج المدرسة " بمتوسط حسابي (2.45) ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.99) بدرجة تقييم متوسطة.

**السؤال الثاني: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.05) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، نوع المدرسة)؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة تبعاً للمتغيرات ( الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، نوع المدرسة)، كما تمّ تطبيق تحليل التباين الرباعي المتعدد (4 way MANOVA)؛ جداول (10) يوضح ذلك.

## جدول (10)

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة**

**تبعاً للمتغيرات (نوع المدرسة، الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة) (ن=216)**

| المتغير | المستوى | النمط الموثوق | | النمط المدرب | | النمط التواصلي | | النمط الديمقراطي | | النمط الضابط | | النمط القسري | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الجنس | ذكر | 4.02 | 0.88 | 3.98 | 0.90 | 4.02 | 0.88 | 4.02 | 0.88 | 3.79 | 0.70 | 3.00 | 0.84 |
| | أنثى | 4.02 | 0.75 | 3.96 | 0.80 | 3.97 | 0.83 | 3.86 | 0.84 | 3.66 | 0.67 | 2.98 | 0.86 |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | 4.07 | 0.74 | 4.04 | 0.80 | 4.04 | 0.81 | 3.95 | 0.83 | 3.81 | 0.66 | 3.07 | 0.87 |
| | دبلوم عالي | 3.87 | 1.05 | 3.77 | 1.12 | 3.95 | 0.98 | 4.04 | 0.90 | 3.63 | 0.84 | 3.01 | 0.89 |
| | دراسات عليا | 3.92 | 0.89 | 3.84 | 0.80 | 3.85 | 0.94 | 3.82 | 0.96 | 3.48 | 0.63 | 2.68 | 0.72 |
| الخبرة | أقل من 5 سنوات | 4.22 | 0.69 | 4.26 | 0.66 | 4.20 | 0.71 | 4.13 | 0.72 | 3.90 | 0.64 | 3.12 | 0.88 |
| | 5- أقل من 10 سنوات | 4.03 | 0.83 | 3.87 | 0.96 | 3.95 | 0.99 | 3.79 | 0.97 | 3.62 | 0.61 | 2.80 | 0.67 |
| | 10 سنوات فأكثر | 3.84 | 0.85 | 3.78 | 0.88 | 3.85 | 0.87 | 3.84 | 0.90 | 3.62 | 0.73 | 2.97 | 0.87 |
| نوع المدرسة | حكومية | 3.84 | 0.84 | 3.76 | 0.90 | 3.76 | 0.92 | 3.74 | 0.91 | 3.68 | 0.74 | 3.18 | 0.85 |
| | خاصة | 4.30 | 0.67 | 4.31 | 0.62 | 4.39 | 0.54 | 4.26 | 0.66 | 3.80 | 0.59 | 2.69 | 0.75 |

يظهر من الجدول (10) أن هناك فروقاً ظاهريةً بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة تبعاً للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، نوع المدرسة). ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تمّ تطبيق تحليل التباين الرباعي المتعدد (4way MANOVA) على مجالات الدراسة تبعاً للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، نوع المدرسة)؛ جدول (11) يوضح ذلك.

**جدول (11)**

**نتائج تطبيق تحليل التباين الرباعي المتعدد (4way MANOVA) على مجالات الدراسة تبعاً للمتغيرات (نوع المدرسة، الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة) (ن=216)**

| *المصدر* | *المجال* | *مجموع المربعات* | *درجات الحرية* | *متوسط المربعات* | ***F*** | *الدلالة الإحصائية* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الجنس** | النمط الموثوق | 0.11 | 1 | 0.11 | 0.19 | 0.66 |
| | النمط المدرب | 0.20 | 1 | 0.20 | 0.33 | 0.57 |
| | النمط التواصلي | 0.53 | 1 | 0.53 | 0.87 | 0.35 |
| | النمط الديمقراطي | 1.81 | 1 | 1.81 | 2.80 | 0.10 |
| | النمط الضابط | 0.97 | 1 | 0.97 | 2.16 | 0.14 |
| | النمط القسري | 0.10 | 1 | 0.10 | 0.15 | 0.70 |
| **المؤهل العلمي** | النمط الموثوق | 0.53 | 2 | 0.26 | 0.45 | 0.64 |
| | النمط المدرب | 0.76 | 2 | 0.38 | 0.63 | 0.54 |
| | النمط التواصلي | 1.51 | 2 | 0.76 | 1.25 | 0.29 |
| | النمط الديمقراطي | 1.86 | 2 | 0.93 | 1.44 | 0.24 |
| | النمط الضابط | 2.78 | 2 | 1.39 | 3.11 | 60.0 |
| | النمط القسري | 3.53 | 2 | 1.76 | 2.68 | 0.07 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الخبرة | النمط الموثق | 5.66 | 2 | 2.83 | 4.82 | 0.01 |
| | النمط المدرب | 10.18 | 2 | 5.09 | 8.36 | 0.00 |
| | النمط التواصلي | 6.07 | 2 | 3.04 | 4.99 | 0.01 |
| | النمط الديمقراطي | 6.41 | 2 | 3.21 | 4.95 | 0.01 |
| | النمط الضابط | 2.78 | 2 | 1.39 | 3.11 | 60.0 |
| | النمط القسري | 1.07 | 2 | 0.53 | 0.81 | 0.45 |
| نوع المدرسة | النمط الموثق | 11.46 | 1 | 11.46 | 19.51 | 0.00 |
| | النمط المدرب | 16.95 | 1 | 16.95 | 27.88 | 0.00 |
| | النمط التواصلي | 22.42 | 1 | 22.42 | 36.86 | 0.00 |
| | النمط الديمقراطي | 16.75 | 1 | 16.75 | 25.88 | 0.00 |
| | النمط الضابط | 1.39 | 1 | 1.39 | 3.11 | 0.08 |
| | النمط القسري | 10.34 | 1 | 10.34 | 15.72 | 0.00 |
| الخطأ | النمط الموثق | 122.77 | 209 | 0.59 | | |
| | النمط المدرب | 127.12 | 209 | 0.61 | | |
| | النمط التواصلي | 127.10 | 209 | 0.61 | | |
| | النمط الديمقراطي | 135.26 | 209 | 0.65 | | |
| | النمط الضابط | 93.26 | 209 | 0.45 | | |
| | النمط القسري | 137.48 | 209 | 0.66 | | |
| المجموع | النمط الموثق | 3623.96 | 216 | | | |
| | النمط المدرب | 3559.36 | 216 | | | |
| | النمط التواصلي | 3603.89 | 216 | | | |
| | النمط الديمقراطي | 3505.48 | 216 | | | |
| | النمط الضابط | 3097.17 | 216 | | | |
| | النمط القسري | 2089.75 | 216 | | | |

يظهر من الجدول (11) ما يلي:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، حيث كانت جميع قيم (F) لمجالات الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي غير دالة إحصائياً.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين آراء أفراد العينة حول النمط الموثوق لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) (4.82) وهي قيمة دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تمّ تطبيق اختبار شيفية (Scheffe) للمقارنات البعدية، وجدول (12) يوضح ذلك.

**جدول (12)**

**نتائج تطبيق اختبار شيفية (Scheffe) للمقارنات البعدية على النمط الموثوق المتبع من قبل مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الخبرة**

| *الخبرة* | *المتوسط الحسابي* | *أقل من 5 سنوات* | *5- أقل من 10 سنوات* | *10 سنوات فأكثر* |
|---|---|---|---|---|
| أقل من 5 سنوات | 4.22 | | 0.19 | *0.38 |
| 5- أقل من 10 سنوات | 4.03 | | | 0.19 |
| 10 سنوات فأكثر | 3.84 | | | |

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05).

يظهر من الجدول (12) أنّ مصادر الفروق كانت بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح فترة الخبرة (أقل من 5 سنوات) بمتوسط حسابي (4.22)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لفترة الخبرة (10 سنوات فأكثر) (3.84).

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين آراء أفراد العينة حول النمط المدرب لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) (8.36) وهي قيمة دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تمّ تطبيق اختبار شيفية (Scheffe) للمقارنات البعدية، وجدول (13) يوضح ذلك.

**جدول (13)**

**نتائج تطبيق اختبار شيفية (Scheffe) للمقارنات البعدية على النمط المدرب المتبع من قبل مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الخبرة**

| *الخبرة* | *المتوسط الحسابي* | *أقل من 5 سنوات* | *5- أقل من 10 سنوات* | *10 سنوات فأكثر* |
|---|---|---|---|---|
| أقل من 5 سنوات | 4.26 | | *0.39 | *0.48 |
| 5- أقل من 10 سنوات | 3.87 | | | 0.09 |
| 10 سنوات فأكثر | 3.78 | | | |

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05).

يظهر من الجدول (13) أنّ مصادر الفروق كانت بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح فترة الخبرة (أقل من 5 سنوات) بمتوسط حسابي (4.26)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لفترة الخبرة (10 سنوات فأكثر) (3.78)، كما ظهرت فروق بين فترات الخبرة (أقل من 5

سنوات، 5- أقل من 10 سنوات) لصالح فترة الخبرة (أقل من 5 سنوات)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفترة الخبرة (5-أقل من 10 سنوات) (3.87).

4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين آراء أفراد العينة حول النمط التواصلي لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) (4.99)وهي قيمة دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تمّ تطبيق اختبار شيفية (Scheffe) للمقارنات البعدية، وجدول (14) يوضح ذلك.

**جدول (14)**

**نتائج تطبيق اختبار شيفية (Scheffe) للمقارنات البعدية على النمط التواصلي المتبع من قبل مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الخبرة**

| *الخبرة* | *المتوسط الحسابي* | *أقل من 5 سنوات* | *5- أقل من 10 سنوات* | *10 سنوات فأكثر* |
|---|---|---|---|---|
| أقل من 5 سنوات | 4.20 | | *0.25 | *0.35 |
| 5- أقل من 10 سنوات | 3.95 | | | 0.10 |
| 10 سنوات فأكثر | 3.85 | | | |

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05).

يظهر من الجدول (14) أنّ مصادر الفروق كانت بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح فترة الخبرة (أقل من 5 سنوات) بمتوسط حسابي (4.20)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لفترة الخبرة (10 سنوات فأكثر) (3.85)، كما ظهرت فروق بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5- أقل من 10 سنوات) لصالح فترة الخبرة (أقل من 5 سنوات)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفترة الخبرة (5-أقل من 10 سنوات) (3.95).

5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين آراء أفراد العينة حول النمط الديمقراطي لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) (25.88) وهي قيمة دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تمّ تطبيق اختبار شيفية (Scheffe) للمقارنات البعدية، وجدول (15) يوضح ذلك.

**جدول (15)**

**نتائج تطبيق اختبار شيفية (Scheffe) للمقارنات البعدية على النمط الديمقراطي المتبع من قبل مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الخبرة**

| *الخبرة* | *المتوسط الحسابي* | *أقل من 5 سنوات* | *5- أقل من 10 سنوات* | *10 سنوات فأكثر* |
|---|---|---|---|---|
| أقل من 5 سنوات | 4.13 | | *0.34 | *0.28 |
| 5- أقل من 10 سنوات | 3.79 | | | -0.05 |
| 10 سنوات فأكثر | 3.84 | | | |

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05).

يظهر من الجدول (15) أنّ مصادر الفروق كانت بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح فترة الخبرة (أقل من 5 سنوات) بمتوسط حسابي (4.13)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لفترة الخبرة (10 سنوات فأكثر) (3.84)، كما ظهرت فروق بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5- أقل من 10 سنوات) لصالح فترة الخبرة (أقل من 5 سنوات)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفترة الخبرة (5-أقل من 10 سنوات) (3.79).

6. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.05) بين آراء أفراد العينة حول (النمط الضابط، والنمط القسري) لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الخبرة، حيث كانت قيم (F) غير دالة إحصائياً.

7. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.05) بين آراء أفراد العينة حول الأنماط: (النمط الموثوق، النمط المدرب،النمط التواصلي،النمط الديمقراطي، النمط القسري) السائدة لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير نوع المدرسة، حيث كانت قيم (F) دالة إحصائياً، بالرجوع إلى الجدول رقم (10) يتبين أن الفروق كانت لصالح المدارس الخاصة؛ إذ أن المتوسطات الحسابية للمدارس الخاصة أعلى من المتوسطات الحسابية للمدارس الحكومية.

# الفصل الخامس

## مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى التعرّف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين في هذه المنطقة. كما يتضمن هذا الفصل التوصيات التي توصلت إليها الباحثة في ضوء نتائج هذه الدراسة. وقد تمّ تقسيم مناقشة لنتائج تبعاً لأسئلة الدراسة كالآتي:

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

**ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد- من بين أنماط جولمان الستة- من وجهة نظر المعلمين؟**

بالنظر إلى نتائج تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة التي تعبر عن الأنماط القيادية التي وضعها جولمان ( جدول 3) يتبين:

- أظهرت نتائج الدراسة أن النمط الموثوق كان الأعلى في المتوسطات الحسابية، مما يجعله النمط السائد بين الأنماط الستة لجولمان، تلاه في المرتبة الثانية النمط التواصلي، ثم النمط المدرب، يليه النمط الديمقراطي، في نهاية الترتيب جاء النمط الضابط، ثم النمط القسري الذي حظي بأقل المتوسطات. هذه النتائج تبين أن المعلمين في مديرية تربية قصبة إربد يقيمون مديريهم بشكل يميل للإيجابية، حيث أن الأنماط الأربعة التي حظيت بأعلى المتوسطات الحسابية هي- حسب جولمان- أنماط لها أثر إيجابي على جو العمل في الغالب. في حين أن النمطين الآخرين لهما أثر سلبي على جو العمل في المجمل (Goleman,

2000. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة المناعمة (2005)، ودراسة السعود ( 2009)، والعدواني (2013)، والجمل (2014)، حيث وجدت هذه الدراسات أن النمط السائد لدى المديرين هو النمط المصنف أكثر إيجابية من بين الأنماط التي تمّ دراستها– مع اختلاف التصنيف المتبع في هذه الدراسة عن ما اعتمدته تلك الدراسات. وترى الباحثة أن النتيجة منطقية تبعاً للتأهيل الذي يحصل عليه المديرون في مديرية تربية قصبة إربد، حيث أن المديرين هم في الغالب من حملة الدراسات العليا في الإدارة أو الدبلوم العالي، بالتالي فهم في الغالب يمتلكون رؤية واضحة فيما يتعلق بتطوير العمل في مدارسهم؛ ( النمط الموثوق)، كما أنهم يحرصون على التواصل بين العاملين في بيئة العمل وينتهجون أساليب أكثر ليناً في التعامل مع المعلمين ( النمط التواصلي )، ويهتمون بمساعدة المعلمين على التطوّر في أداء عملهم (النمط المدرب)، كما ويقدرون مساهمات المعلمين في قضايا المدرسة ( النمط الديمقراطي)، بالتالي فهم أصبحوا- حسب نتائج الدراسة- أكثر ذكاءً عاطفياً.

- كما أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لمعظم الأنماط حظيت بدرجة تقييم مرتفعة، بفروق ضئيلة فيما بين النمط الأعلى والذي يليه، وهذا يتوافق مع نظرية جولمان من أن المدير يتمثل أكثر من نمط في عمله تبعاً لطبيعة الموقف، ونوع العمل وطبيعة المرؤوسين، فالمدير- حسب رأي جولمان- قد يجمع بين عدة أنماط قيادية في إدارته، قد يصل إلى تمثله أربعة أنماط قيادية. ويرى جولمان أنه كلما أظهر القائد أنمطاً قيادية أكثر، كان أفضل. والقادة الذين أتقنوا أربعة أنماط قيادية أو أكثر- خاصة الأنماط: الموثوق، والدمقراطي، والتواصلي، والمدرب- كان لديهم المناخ والأداء الإداري الأفضل (Goleman, 2000)، حيث أن الأنماط الأربعة تلك متقاربة من ناحية الأثر الإيجابي على جوّ العمل. وقد يشير ذلك إلى أن المعلمين يرون أن هناك اهتماماً من قبل المديرين بالمعلمين

كمرؤوسين، وبتوفير جوّإيجابي في بيئة العمل سعياً للوصول لإنتاجية أفضل. كما أن الجمع بين عدة أنماط قيادية يتناسب مع النظرية الموقفية في الإدارة، والتي تتضمن أن يتصرف القائد بناءً على الموقف، مما يتطلب منه القدرة على الاستفادة من الأنماط القيادية.

**وتشير نتائج تحليل إجابات أفراد العينة عن فقرات كل من المجالات الستة ( جداول 4-9) إلى التالي:**

- أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات كل من المجالات الستة المعبرة عن الأنماط الستة، أن الفقرة الأعلى متوسطاً هي التي تنتمي لفقرات النمط التواصلي (جدول 6) - وهو النمط الذي يحتل المرتبة الثانية في الترتيب- حيث تبين بأن رأي المعلمين في المجمل يرجح أن مديري المدارس يعززون القيم الأخلاقية في بيئة العمل- الفقرة (4) من بين فقرات النمط التواصلي، وهذا يتفق مع نتائج دراسة صبري وجاسم (2008)؛ حيث وجدت دراستهما أن خاصية التحلي بالأخلاق الفاضلة على الترتيب الأول من بين الخصائص القيادية لمديري المدرسة. أما الفقرة التالية في الترتيب- التي تنتمي أيضا إلى فقرات النمط التواصلي- فتنص على " يمتاز المدير بأنه شخص لطيف مع المعلمين." بالتالي فإن المعلمين يرون بأن المديرين في الغالب يمتازون باللطف في تعاملهم مع المعلمين.

- الفقرتان اللتان تحتلان المرتبة الثالثة في المتوسطات لإجابات أفراد العينة؛ كانت إحداهما تنتمي لفقرات النمط الموثوق- وهو الأعلى تقييماً من بين الأنماط الستة- ( جدول 4)، وهي الفقرة الثالثة من بين فقرات النمط الموثوق، وتنص على " يوجه المدير المعلمين باتجاه رؤية وهدف مشترك لتطوير المدرسة" مما يدلل على أن المعلمين في الغالب يرون أن مديري مدارس مديرية تربية قصبة إربد يمتلكون رؤيةً وأهدافاً واضحةً لتطوير المدرسة، ويحسنون توجيه المعلمين لتحقيق تلك الرؤية والهدف المشترك. أما الفقرة الأخرى التي

تحتل المرتبة الثالثة فهي تنتمي لفقرات النمط الديمقراطي – وهو النمط الذي حل بالمرتبة الرابعة- (جدول 7) والتي تدل على أن المعلمين يرون أن المديرين في المجمل يتعاونون مع معلمي مدارسهم.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني:

**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى للمتغيرات ( الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، نوع المدرسة) ؟**

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي مديرية تربية قصبة إربد عن النمط القيادي السائد لدى مديري تلك المدارس، من بين الأنماط الستة التي وضعها جولمان، تبعاً لمتغيرات الجنس ( ذكر، أنثى)، المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عالي، دراسات عليا)، الخبرة ( أقل من 5 سنوات، 5- أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، نوع المدرسة ( حكومية، خاصة). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد، وخلصت النتائج إلى:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي السائد لدى المديرين في مديرية تربية قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الجنس حول جميع الأنماط الستة موضوع الدراسة، وترى الباحثة أن ذلك يدل على أن لا فرق بين آراء المعلمين والمعلمات في النمط القيادي المتبع من قبل مديريهم، وقد يفسر ذلك بأن كلا الجنسين يحكمان على نمط مديريهم بموضوعية ومهنية، بغض النظر عن الجنس، وذلك لطبيعة مهنتهم كمعلمين يتلقون نفس التعليم والتأهيل:ذكوراً

وإناثاً، ولطبيعة المنطقة وعملهم في المدينة، إذ لم يعد هناك فرق يذكر بين ذكر وأنثى في المهنة.

- كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة ( $\alpha = 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي السائد لدى المديرين في مديرية تربية قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين يعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع الأنماط القيادية الستة. ويعني ذلك أن آراء المعلمين لا تتأثر باختلاف مستواهم التعليمي بين حملة شهادة البكالوريوس، والدبلوم العالي، والدراسات العليا. وترى الباحثة أن ذلك قد يعزى إلى أن المعلمين في المستويات الثلاث هم على درجة علمية معتبرة، وأن التأهيل العلمي الأكاديمي النظري قد يختلف عن بيئة العمل الواقعية، مما يجعل عوامل أخرى تؤثر في آراء المعلمين أكثر من المؤهل العلمي.

- كذلك، خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة ( $\alpha = 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي السائد لدى المديرين تعزى لمتغير الخبرة حول النمط الموثوق ( جدول 12) المتبع من قبل مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، وكانت مصادر الفروق بين فترات الخبرة ( أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح الأقل خبرة ( أقل من خمس سنوات) أي أن المعلمين ذوي الخبرة الأقل أكثر ميلا لاعتبار مديريهم يتمثلون النمط الموثوق. كما أن هناك فروقاً ذات دلالة تعزى للخبرة في مجال النمط التواصلي والمدرب والديمقراطي- التي تأتي تاليا في ترتيب المتوسطات الإجمالية للأنماط على التوالي- ( جداول 14، 13، 15) بين فترات الخبرة ( أقل من 5 سنوات، 5- أقل من 10 سنوات) وبين ( أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح الأقل خبرة. أي أنه كلما قلت خبرة المعلمين، رجحوا تبني مديريهم لتلك الأنماط. أما النمطان الآخران- النمط

الضابط والقسري- فلا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة حول هذين النمطين. وبما أن الأنماط الأربعة الأولى هي الأكثر ايجابية، ترى الباحثة أن عامل الخبرة يؤثر على رأي المعلمين؛ بحيث أن المعلمين الأقل خبرة هم في العادة أكثر اعتماداً وثقة بمديريهم، فالمعلم حديث الخبرة ينظر بتقدير أكبر لدور المدير، الذي يمثل المرجع والقائد، وربما القدوة.

- أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول الأنماط ( الموثوق، المدرب، التواصلي، الديمقراطي، القسري) السائد لدى مديري المدارس تبعا لنوع المدرسة ( حكومية، خاصة) لصالح المدارس الخاصة (جداول 10، 11)، مما يعني- حسب رأي المعلمين- أنّ هناك تنوّعاً أكبر في الأنماط السائدة لدى مديري المدارس الخاصة من تلك السائدة لدى مديري المدارس الحكومية. وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة كل من المناعمة (2005)، وإقبال ( Iqbal, 2012)، وراجا وبالانيكامي ( Raja & Palanichamy, 2011)، وستيبلز ( Staples, 2005). وقد يعزى ذلك لأن المدير في المدارس الخاصة لديه أسلوب إداري واضح لدى المعلمين، قد يكون إيجابي أو سلبي، تبعاً لمتطلبات العمل في المدارس الخاصة التي تخضع لعوامل الربح والخسارة، فيكون أكثر وعيا بدوره ومسؤولياته. كما أنه قد يخضع هو نفسه للمساءلة والمراقبة من قبل مالك المدرسة أو مجلس إدارتها.

وفي نهاية المناقشة لنتائج الدراسة من الجدير بالذكر القول: إنّ هذه النتائج كانت مفاجئة إلى حد ما للباحثة؛ حيث أن مشكلة الدراسة كانت بالأساس تباين تقييم الأداء القيادي للمدير؛ بين المعلمين والمديرين أنفسهم، إضافة لما لمسته الباحثة من خبرتها السابقة ومن خلال تواصلها مع المعلمين أثناء العمل على هذه الدراسة من انتقاد المعلمين للأسلوب

القيادي لمديري مدارسهم- كما ذكر سابقاً في الفصل الأول من الدراسة. إذ أظهرت الدراسة نتائج مغايرة لما لاحظته سابقاً؛ فالنمط السائد لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد هو النمط الموثوق، وهو نمط له أثر إيجابي على بيئة العمل وعلى المرؤوسين. وترى الباحثة أن ذلك قد يعزى إلى مبدأ المجاملة المتجذّر في ثقافة المجتمع؛ فالمجتمع المدرسي في الأردن يمتاز بعلاقات ودية بدرجة عالية تعكس ثقافة المجتمع الأردني.فالمعلم قد يعدّ المدير زميلاً أو شريكاً في العمل، بالتالي فهو يميل لتجنب انتقاد المدير خاصة بطريقة مكتوبة، وقد تكون موثقة، لظنه أن النقد يضر بالمدير وبمصلحة المدرسة وسمعتها. وقد يكون بسبب خوف المعلمين من انتقاد المدير لخشيتهم من احتمال اطلاع المدير على تقييمهم له وملاحظاتهم على أدائه. وفي كلا الحالتين يخشى المعلمون على استقرارهم الوظيفي في المدرسة، الأمر الذي يؤثر على دقة إجاباتهم. بالرغم من تأكيد الباحثة لأفراد العينة أن نتائج هذا البحث هي سرية تماماً وفقط لغايات البحث العلمي المحض ليس إلا، بالتالي لا مبرر لمخاوفهم.

كما أن أداة الدراسة وهي الاستبانة قد لا تعطي نتائج دقيقة عن الواقع كما هو الحال في الأبحاث النوعية التي تعتمد المقابلة مثلاً كأداة. فمن عيوب الاستبانة عدم جدية المستجيبين في الإجابة أو اللجوء للإجابة العشوائية. وقد يفسر المستجيب بعض الأسئلة تفسيراً خاطئاً، فتأتي إجابته غير دقيقة. تلك العيوب في الاستبانة قد تؤثر على دقة النتائج.

إنما لابد من الإشارة إلى أنّ الباحثة اتبعت المنهجية العلمية في البحث، وحرصت على تحري المصداقية في جميع مراحل الدراسة. حيث تمّ بناء الاستبانة بدقة، بناءً على شرح جولمان لأنماطه الستة، ثمّ تمّ توزيعها على المعلمين الذين تمّ اختيارهم عشوائياً. وقد حرصت الباحثة بنفسها على الإجابة عن استفسارات المشتركين حول الاستبانة وموضوع

الدراسة، وتوضيح الفقرات، والغرض من الدراسة، والمحافظة على سرية إجاباتهم، والتأكيد عليها. كما عملت على محاولة عزل العوامل التي قد تؤثر على صدق الدراسة؛ الداخلي والخارجي. كذلك، تمّ تفريغ الاستبانات وتحليلها بدقة، وحيادية، وموضوعية، وفي النهاية حرصت على نقل النتائج ومناقشتها بشفافية وموضوعية. وحيث أن البحث هو عملية مستمرة، فتأمل الباحثة أن يتمّ الاستفادة من نتائج هذه الدراسة، وأن تكون حافزاً لباحثين آخرين لعمل دراسات وأبحاث أخرى، ليتم التحقق من صحتها أو البناء عليها في دراسات جديدة.

**التوصيات:**

**توصي الباحثة في ظل نتائج الدراسة بما يلي:**

1. إجراء دراسة أخرى نوعية لاستقصاء النمط القيادي لدى المديرين في المنطقة ذاتها، معتمدة المقابلة الشخصية للمعلمين كأداة. ومن ثم مقارنة نتائج الدراسة مع نتائج الدراسة الحالية.

2. تعريف المديرين والمعلمين بشكل أكبر بالأنماط الستة التي وضعها جولمان في القيادة، عن طريق عقد دورات تدريبية ومحاضرات للمديرين والمعلمين، لإطلاعهم على صفات كل نمط من تلك الأنماط، بالإضافة لتوضيح كيف، ومتى من المناسب تطبيقها، وما هي الظروف التي تستدعي تبني كل منها.

3. لفت الاهتمام إلى نظرية الذكاء العاطفي، وأهميتها في مجال التعليم. وتعريف العاملين في القطاع التربوي عامة بنظرية الذكاء العاطفي في بيئة العمل. وذلك لتطوير مهاراتهم في إدارة الذات أولا، ثم إدارة علاقاتهم مع الآخرين في جوّ العمل؛ من زملاء، وطلاب، وأولياء أمور، ورؤساء، ومرؤوسين، وصولاً لبيئة عمل أكثر تناغماً وانسجاماً، وبالتالي أكثر إنتاجية.

# قائمة المراجع

## أ- المراجع العربية


الجمل، سمير. (2014). الأنماط القيادية السائدة لدى المسؤولين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل وأثرها على تنمية التفكير الإبداعي للمرؤوسين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 32(2)*، 151-186. استرجع في 2014/12/7 من الموقع http://www.qou.edu/arabic/magazine/issued32_2/research19.pdf

الحراحشة، محمد. (2008). النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس، وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في مديرية التربية والعليم في محافظة الطفيلة. *مجلة جامعة دمشق، 24(1)*، 323- 364. استرجع في 2014/12/2 من الموقع http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/323.pd

حسين، سلامة وحسين، طه. (2006). *الذكاء الوجداني للقيادة التربوية*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

حيدر، حيدر. (2010). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس المتوسطة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية- جامعة بغداد،(26)*، 42-77. استرجع في 2014/12/5 من الموقع http://www.iasj.net/

السعود، راتب. (2009). أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية رنسس ليكرت ( نظام1- نظام4) وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5(3)*. 249- 262.

السكارنة، بلال. (2010). *القيادة الإدارية الفعالة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

صبري، داوود وجاسم، فيصل. (2008). الخصائص القيادية لمديري المدارس الابتدائية كما يراها المديرون وأعضاء الهيئة التعليمية. *الأستاذ- جامعة بغداد، (72)*، 478-512. استرجع في 2014/12/2 من الموقع http://www.iasj.net/

الطاير، محمد. (2011). القيادة والأنماط القيادية. *المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية*. استرجع في 2014/5/10 من الموقع http://www.hrdiscussion.com/hr25985.html

العدواني، حنان. (2013). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم. *جامعة الشرق الأوسط*. استرجع في 2014/12/5 من الموقع http://www.meu.edu.jo/ar/images/

عربيات، بشير. (2012). أنماط القيادة التربوية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية قي جامعة البلقاء التطبيقية، وأثرها على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس( كلية الهندسة التكنولوجية دراسة حالة). *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ،20(2)*، 705-736.

عميش، عميش. (2014). ملاحظات حول التعليم الحكومي والخاص في الأردن. **جريدة الرأي، 31/ 3/ 2014.** استرجع في 2015/1/20 من الموقع alrai.com

محافظة، سامح وحداد، ربى. (2010). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة عجلون وعلاقتها بالرضى الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم. *العلوم التربوية، 37(2)*، 402-419. استرجع في 2014/5/15 من الموقع

http://www.journal.ju.edu.jo

مصطفى، أميرة وبني هاني، محمد. (2014). *التحديات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في استخدام التكنولوجيا في مدارس قصبة اربد في الأردن*. بحث أرسل للنشر.

المناعمة، عمر. (2005). دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة في تحسين العملية التعليمية- دراسة مقارنة. *الجامعة الإسلامية- غزة*. استرجع في 2014/5/16 من الموقع

http://library.iugaza.edu.ps/thesis/63897.pdf

### ب- المراجع باللغة الإنجليزية

Anderson, J. (2010). Public versus private managers: How public and private managers differ in leadership behavior. *Public Administration Review, 70(1),* 131-141.

Arum, R. (1996). Do private schools force public schools to compete? *American Sociological Review, 61(1),* 29-46.

Benincasa, R. (2012). 6 Leadership Styles, and When You Should Use Them. Retrieved from the web on 11/5/2014. http://www.fastcompany.com/

Blanken, R. (2013). 8 Common Leadership Styles. *The center for Association Leadership.* Retrieved from the web on 9/5/2014. http://www.asaecenter.org/Resources/ANowDetail.cfm?ItemNumber

Chell, J. (n.d.). Introducing Principals to the Role of Instructional Leadership: A summary of a master's project. *SSTA Research Centre Report #95-14:* 73 pages. Retrieved from the web on 9/5/2014. http://www.saskschoolboards.ca/research/leadership/95-14.htm#c7-2

Cherniss, C. & Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations.* Retrieved from the web on 18/5/2014. http://books.google.jo/books?

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change.* Retrieved from the web on 3/5/2014.

http://iowaascd.org/files/5413/4503/4056/MFullanAug15.pdf

Gladwell, M. (2008). *Outliers: The story of success.* New York:Penguin Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence.* New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review, March- April,* 78- 90.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence.* Boston, MA: Harvard Business School Press.

Hansen, J., & Villadsen, A. (2010). Comparing public and private managers' leadership styles: Understanding the role of job context. *International Public Management Journal, 13(3),* 247- 274.

Heather, P. (2012). Principal–teacher interactions: How effective relationships shape principal and teacher attitudes. *The Journal of Leadership for Effective & Equitable Organizations, 48(1),* 39-85.

Iqbal, M. (2012). Public versus private secondary schools: A qualitative comparison. *Journal of Research and Reflections in Education, 6(1),* 40- 49. Retrieved from the web on 15/5/2014. http://ue.edu.pk/jrre/articles/61004.pdf.

Murnane, R. (1984). A review essay-comparisons of public and private schools: Lessons from the uproar. *The Journal of Human Resources, 19(2),* 263-277. Retrieved from the web on 16/5/2014. http://www.jstor.org/discover/10.2307/145567?uid=2&uid=4&sid=21104145967133.

Nusair, N., Ababneh, R., & Bae, Y. (2012). The impact of transformational leadership style on innovation as perceived by public employees in Jordan. *International Journal of commerce & Management, 22(3),* 182- 201. Retrieved from the web on 18/5/2014. http://search.ebscohost.com/login.aspx?

Raja, A., & Palanichamy, P. (2011). Leadership styles of school principals- An examination at Mandurai district. *Global Management Review, 5(4),* 48-54.

Spicer, A. (2014). What kind of leader are you? *MEED: Middle East Economic Digest. 9/26/2014 Supplement,* 13- 13. Retrieved from the web on 5/12/2014.

http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.yu.edu.jo/ehost/detail/detail?

Staples, C. (2005). A comparison of the leadership roles of public and private elementary school principals. Retrieved from the web on 11/5/2014.

http://etd.fcla.edu/CF/CFE0000740/Staples_Caron_M_200512_EdD.pdf

Weshah, H. (2011). Assessing the status- quo of the organizational development efforts of Jordanian public and private secondary schools from the viewpoint of its principals. *Education, 132(2),* 296-309.

## ملاحق الدراسة

ملحق (أ)

الاستبانة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

**سعادة الدكتور/ الدكتورة ................................................. المحترم/ المحترمة**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته**

**تحية طيبة وبعد،،،**

تقوم الباحثة بإعداد دراسة حول **" النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في مديرية إربد الأولى وفقا لنموذج جولمان من وجهة نظر المعلمين"** استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة اليرموك، حيث تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في مديرية تربية إربد الأولى من وجهة نظر المعلمين في تلك المدارس.

لذا يرجى منكم التكرم بتحكيم هذه الاستبانة وإبداء أيّة ملاحظات ترونها مناسبة.

**الأنماط القيادية الستة وفقاً لنموذج جولمان:**

- النمط المدرب (Coaching): القائد يطور الأفراد للمستقبل. ( جرب هذا.)
- النمط الموثوق (Authoritative): القائد يوجه المرؤوسين نحو رؤية ما. ( تعال معي)
- النمط التواصلي (Affiliative) : القائد يصنع جو من التناغم ويبني روابط من المشاعر بين المرؤوسين. (الأفراد أولا)
- النمط الديمقراطي (Democratic): القائد يصوغ الإجماع عن طريق المشاركة. (ما رأيك؟)
- نمط ضابط التقدم (Pacesetting): القائد يحدد معايير عالية للأداء. ( افعل كما أفعل، الآن!)
- النمط القسري (Coercive): القائد يطلب إذعانالمرؤوسين له. (افعل ما أقوله)

**ولكم جزيل الشكر والتقدير،،،**

**الباحثة: أميرة مسعود مصطفى**

**بإشراف: د. محمد بني هاني**

**أولاً: الخصائص الشخصية والوظيفية**

**الرجاء وضع إشارة ( √ ) في المكان المناسب:**

| | | |
|---|---|---|
| **الجنس** | □ ذكر | □ أنثى |
| **المؤهل العلمي** | □ بكالوريوس | □ دبلوم عالي |
| | □ ماجستير | □ دكتوراه |
| **الخبرة** | □ أقل من 5 سنوات | □ 6- 10 سنوات |
| | □ 11 سنة فأكثر | |

**ثانيا: النمط القيادي السائد**

**الرجاء وضع إشارة ( √ ) أمام كل فقرة من الفقرات التالية والتي تعبر عن رأيك:**

| الرقم | الفقرة | مدى ملاءمة الفقرة | | مدى وضوح الفقرة | | ملاحظة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ملائمة | غير ملائمة | واضحة | غير واضحة | |
| | **النمط الموثوق:** | | | | | |
| .1 | يمتاز مدير المدرسة بأنه شخص ملهم للمعلمين في المدرسة. | | | | | |
| .2 | يمتلك مدير المدرسة رؤية خاصة يؤمن بها. | | | | | |
| .3 | يبدي المدير تعاطفا مع المعلمين في العمل وفي حالات الظروف الخاصة. | | | | | |
| .4 | يحرك المدير المعلمين باتجاه رؤية وحلم مشترك. | | | | | |
| .5 | يعمل المدير على توضيح كيف ولماذا تساهم جهود المعلمين في تحقيق الرؤية المنشودة. | | | | | |
| | **النمط المدرب:** | | | | | |
| .6 | يستمع المدير للمعلمين بشكل جيد. | | | | | |
| .7 | يساعد مدير المدرسة المعلمين على التعرف على مواطن القوة والضعف لديهم. | | | | | |
| .8 | يقدم المدير النصح والمشورة للمعلمين في المدرسة. | | | | | |
| .9 | يشجع مدير المدرسة المعلمين على أداء أعمالهم. | | | | | |
| .10 | يشجع المدير المعلمين على التطور في العمل. | | | | | |
| .11 | يقوم المدير بتفويض المهام للإداريين والمعلمين في مدرسته. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .12 | يعمل المدير على ربط ما يريده المعلم بأهداف المدرسة. | | | | | |
| .13 | يهتم المدير بتفاصيل عمل المعلمين الدقيقة. | | | | | |
| | **النمط التواصلي:** | | | | | |
| .14 | يعزز المدير الانسجام بين المعلمين في المدرسة. | | | | | |
| .15 | يمتاز المدير بأنه شخص لطيف ومتعاطف مع المعلمين. | | | | | |
| .16 | يركز المدير على الحاجات العاطفية والنفسية للمعلمين أكثر من تركيزه على حاجات العمل. | | | | | |
| .17 | يعزز المدير القيم الأخلاقية في العمل. | | | | | |
| .18 | يحل المدير الصراعات والخلافات بين المعلمين في المدرسة- إن وجدت. | | | | | |
| .19 | يحرص المدير على التواصل بين المعلمين في المدرسة. | | | | | |
| .20 | يتجنب المدير مواجهة المعلمين في المواقف المقلقة عاطفيا. | | | | | |
| | **النمط الديمقراطي:** | | | | | |
| .21 | يمتاز المدير بأنه مستمع جيد للمعلمين أياً كان نوع الأنباء. | | | | | |
| .22 | يبرع المدير في عمل الفريق ويشجعه. | | | | | |
| .23 | يتعاون المدير مع المعلمين في المدرسة بامتياز. | | | | | |
| .24 | يمتاز مدير المدرسة بأنه شخص مؤثر في من حوله. | | | | | |
| .25 | يقدر المدير مساهمات المعلمين، مما يشجعهم على الالتزام بالعمل حيث أنهم شركاء فيه. | | | | | |
| .26 | يشرك المدير جميع المعلمين في قضايا المدرسة. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **النمط الضابط:** | | | | | |
| .27 | يتحلى مدير المدرسة بالحماس لإنجاز العمل. | | | | | |
| .28 | يمتلك المدير معايير مهنية عالية في أداء العمل. | | | | | |
| .29 | يمتاز مدير المدرسة بروح المبادرة. | | | | | |
| .30 | لا يمتاز مدير المدرسة بالتعاطف مع المعلمين في المدرسة. | | | | | |
| .31 | لا يتعاون المدير مع المعلمين في أداء أعمالهم. | | | | | |
| .32 | يتصف المدير بدقة العمل والاهتمام بالتفاصيل. | | | | | |
| .33 | يهتم المدير ويحكم على العمل من خلال الأرقام. | | | | | |
| .34 | يواجه المدير التحديات الصغيرة والكبيرة بارتياح. | | | | | |
| | **النمط القسري:** | | | | | |
| .35 | يوجه مدير المدرسة الأوامر الصارمة بدون توضيح. | | | | | |
| .36 | يتصف مدير المدرسة بالسيطرة الشديدة على جو المدرسة. | | | | | |
| .37 | يقوم المدير بتوجيه تهديدات للمعلمين في المدرسة. | | | | | |
| .38 | يراقب مدير المدرسة بدقة سير العمل في أنحاء المدرسة. | | | | | |
| .39 | يخلق المدير جواً من عدم الارتياح والتوتر في المدرسة. | | | | | |
| .40 | يدفع المدير بالكفاءات خارج المدرسة. | | | | | |
| .41 | يخفف المدير القلق بين المعلمين بتوضيح سير العمل في أوقات الطوارئ. | | | | | |

## ملحق (ب)

## الاستبانة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته**

**تحية طيبة وبعد،،،**

تقوم الباحثة بإعداد دراسة حول " **النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في مديرية تربية لواء قصبة إربد وفقا لنموذج جولمان من وجهة نظر المعلمين**" استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة اليرموك، حيث تهدف هذه الاستبانة للتعرف على النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين في تلك المدارس.

لذا يرجى منكم التكرم بالتعاون لتعبئة هذه الاستبانة لهذا الغرض.

**ولكم جزيل الشكر والتقدير،،،،**

**الباحثة: أميرة مسعود مصطفى**

**بإشراف: د. محمد بني هاني**

**أولاً: الخصائص الشخصية والوظيفية**

**الرجاء وضع إشارة ( √ ) في المكان المناسب:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| **الجنس:** | □ ذكر | □ أنثى | |
| **المؤهل العلمي:** | □ بكالوريوس | □ دبلوم عالٍ | □دراسات عليا |
| **الخبرة:** | **□أقل من 5 سنوات** | **□5- أقل من 10 سنوات** | **□10 سنوات فأكثر** |
| **نوع المدرسة:** | □ حكومية | □ خاصة | |

ثانيا: النمط القيادي السائد

**الرجاء وضع إشارة ( √ ) أمام كل فقرة من الفقرات التالية والتي تعبر عن رأيك:**



| | الفقرة | أوافق بشدة | أوافق | لا أعرف | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **النمط الموثوق** | | | | | |
| .1 | يمتاز المدير بأنه شخص ملهم للمعلمين في المدرسة في عملهم. | | | | | |
| .2 | يمتلك المدير رؤية خاصة يؤمن بها. | | | | | |
| .3 | يوجه المدير المعلمين باتجاه رؤية وهدف مشترك لتطوير المدرسة. | | | | | |
| .4 | يعمل المدير على توضيح كيف تساهم جهود المعلمين في تحقيق الرؤية المنشودة. | | | | | |
| .5 | يوضح المدير للمعلمين لماذا تساهم جهودهم في تحقيق الرؤية المنشودة. | | | | | |
| | **النمط المدرب** | | | | | |
| .6 | يساعد المدير المعلمين على التعرف على مواطن القوة والضعف لديهم. | | | | | |
| .7 | يقدم المدير النصح والمشورة للمعلمين في المدرسة. | | | | | |
| .8 | يحفز المدير المعلمين على أداء أعمالهم. | | | | | |
| .9 | يشجع المدير المعلمين على التطور في العمل. | | | | | |
| .10 | يفوض المدير المهام للإداريين والمعلمين في مدرسته. | | | | | |

| | الفقرة | أوافق بشدة | أوافق | لا أعرف | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .11 | يربط المدير ما يريده المعلم بأهداف المدرسة. | | | | | |
| | **النمط التواصلي** | | | | | |
| .12 | يمتاز المدير بأنه شخص لطيف مع المعلمين. | | | | | |
| .13 | يتعاطف المدير مع المعلمين. | | | | | |
| .14 | يركز المدير على الحاجات النفسية للمعلمين أكثر من تركيزه على حاجات العمل. | | | | | |
| .15 | يعزز المدير القيم الأخلاقية في العمل. | | | | | |
| .16 | يقوم المدير بحل الصراعات والخلافات بين المعلمين في المدرسة- إن وجدت. | | | | | |
| .17 | يشجع المدير تواصل المعلمين في المدرسة. | | | | | |
| | **النمط الديمقراطي** | | | | | |
| .18 | يستمع المدير لآراء المعلمين. | | | | | |
| .19 | يحسن المدير عمل الفريق ويشجعه. | | | | | |
| .20 | يتعاون المدير مع المعلمين في المدرسة. | | | | | |
| .21 | يقدر المدير مساهمات المعلمين حيث أنهم شركاء في العمل. | | | | | |
| .22 | يشرك المدير جميع المعلمين في قضايا المدرسة. | | | | | |

| | الفقرة | أوافق بشدة | أوافق | لا أعرف | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **النمط الضابط** | | | | | |
| .23 | يمتاز المدير بحماسه لإنجاز العمل. | | | | | |
| .24 | يمتلك المدير معايير مهنية عالية في أداء العمل. | | | | | |
| .25 | يمتلك المدير روح المبادرة. | | | | | |
| .26 | يتصف المدير بعدم التعاطف مع المعلمين في المدرسة. | | | | | |
| .27 | يتصف المدير بالدقة في العمل. | | | | | |
| .28 | يهتم المدير بالأرقام للحكم على العمل. | | | | | |
| | **النمط القسري** | | | | | |
| .29 | يوجه المدير الأوامر الصارمة بدون توضيح. | | | | | |
| .30 | يتصف المدير بالسيطرة الشديدة على جو المدرسة. | | | | | |
| .31 | يقوم المدير بتوجيه تهديدات للمعلمين في المدرسة. | | | | | |
| .32 | يراقب المدير بدقة سير العمل في أنحاء المدرسة. | | | | | |
| .33 | يخلق المدير جواً من عدم الارتياح والتوتر لدى المعلمين. | | | | | |
| .34 | يشكل المدير عاملا طارداً للكفاءات لخارج المدرسة. | | | | | |

# ملحق (ج)

أسماء أعضاء هيئة التدريس المحكمين لأداة الدراسة

| الرقم | اسم الدكتور | الرتبة الأكاديمية | القسم | اسم الجامعة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أ د. عدنان العتوم | أستاذ | علم النفس الإرشادي والتربوي | جامعة اليرموك |
| 2 | أ د. علي بركات | أستاذ | التربية الابتدائية | جامعة اليرموك |
| 3 | د. كايد سلامة | أستاذ مشارك | الإدارة وأصول التربية | جامعة اليرموك |
| 4 | د. عبد الحكيم حجازي | أستاذ مشارك | الإدارة وأصول التربية | جامعة اليرموك |
| 5 | د. خليفة أبو عاشور | أستاذ مشارك | الإدارة وأصول التربية | جامعة اليرموك |
| 6 | د. علي جبران صالح | أستاذ مشارك | الإدارة وأصول التربية | جامعة اليرموك |
| 7 | د. أحمد رضوان | أستاذ مساعد | الإدارة وأصول التربية | جامعة اليرموك |
| 8 | د. آمال الزعبي | أستاذ مساعد | علم النفس الإرشادي والتربوي | جامعة اليرموك |
| 9 | د. آمال ملكاوي | أستاذ مساعد | قسم الناهج والتدريس | جامعة اليرموك |

ملحق (د)

كتاب تسهيل مهمة من جامعة اليرموك إلى مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد



جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ك ت/١٠٠٧/...
التاريخ: ٢٣ / محرم / ١٤٣٦ هـ
الموافق: ١٦ / تشرين الثاني / ٢٠١٤ م

عطوفة مدير مديرية تربية لواء قصبة اربد المحترم

تحية طيبة وبعد ...

تقوم الطالبة **أميرة مسعود سعيد مصطفى**، ورقمها الجامعي (٢٠١٢٤٠١٠٢٥) بدراسة بعنوان **"النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في مديرية تربية اربد الأولى وفقاً لنموذج جولمان من وجهة نظر المعلمين"**؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص إدارة تربوية. ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة المرفقة على عينة من معلمي المدارس التابعة لمديريتكم.

**أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .**

**وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،**

**عميد كلية التربية**

**أ.د. يوسف السوالمة**

تلفون: ٧٢١١١١١ – ٢ – ٩٦٢ + فاكس: ٧٢١١١٣٦ – ٢ – ٩٦٢ + اربد – الأردن
http://www.edu.jo E-mail: fac_edu@yu.edu.jo Irbid - Jordan Fax: + 962 - 2-7211136 Tel: + 962 - 2 - 721111

# ملحق (هـ)

## كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد إلى مديري المدارس

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية و التعليم للواء قصبة إربد

الرقم ٨٨١٥/١٣/٧

التاريخ ١٤٣٦/١/٢٤

الموافق ٢٠١٤/١١/١٧

مدير / مديرة مدرسة ................. المحترم

الموضوع/تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

**اشارة إلى كتاب رئيس جامعة اليرموك رقم ك ت/370/107 ، تاريخ 2014/10/16 م. تقوم الطالبة اميرة مسعود سعيد مصطفى باجراء دراسة عنوانها "النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في مديرية قصبة اربد وفقا لنموذج جولمان من وجهة نظر المعلمين" ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص ادارة تربوية ،ويحتاج ذلك تطبيق أداة الدراسة "الإستبانة" وتوزيعها على عينة من معلمي / معلمات مدرستكم.**

**يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.**

وتفضلوا بقبول فائق الإحترام

مدير التربية والتعليم

نسخة للسيد / ر.ق. الإشراف والإرشاد التربوي

خ . م

هاتف (7275967-8-9) ص . ب . (1483) فاكس (7274569)

Abstract

**Mustafa, Ameera Masoud. The Principals' Leadership Styles According to Goleman's Model of Leadership at Irbid First Directorate Schools as Perceived by the Teachers. Master's Thesis, Yarmouk University, 2014. (Supervisor: Dr. Mohammed S. Banihani)**

The purpose of this study was to identify the prevailing leadership styles used by principals at Irbid first district schools, as perceived by the teachers, and based on Goleman's leadership model of emotional intelligence. Also, the study aimed at revealing the influence of the study's 4 variables, gender, qualification, experience, and type of school, on the leadership style that was adopted by the principals.

To achieve the study's purpose, the researcher prepared a questionnaire consisting of two main sections. The first section included the demographic information of the sample; it included gender, qualification, experience, and type of school. The second section consisted of (34) points, representing the (6) leadership styles (the authoritative, the coaching, the affiliative, the democratic, the pacesetting, and the coercive).

The study population included all the teachers working in Irbid first district educational directorate schools, from which a random sample of (216) teachers was selected from public and private schools.

The study revealed the following results:

- The prevailing leadership style of principals was the authoritative style as perceived by the teachers.
- There were no statistically significant differences at the level of ($\alpha$=0.05) in the study subjects' response could be attributed to the gender, or qualification factor.
- There were statistically significant differences at the level ($\alpha$=0.05) in the study subjects' response about the leadership styles (authoritative, coaching, affiliative, and democratic) of principals could be attributed to the experience factor.
- There are statistically significant differences at the level ($\alpha$ =0.05) in the study subjects' response about the leadership styles (authoritative, coaching, affiliative, democratic, and coercive) of principals could be attributed to the type of school, in favor of the private schools.

The study recommends further studies at Jordanian schools to identify the common styles of leadership adopted by principles.

**Key Words:** Leadership Style, Daniel Goleman, Emotional Intelligence, School Principals, Teachers in Jordan, Irbid First Directorate.